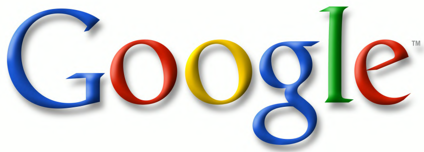
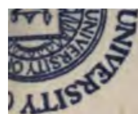




THE UNIVERSITY OF MICHIGAN · LIBRARIES ·
1817

THE UNIVERSITY OF MICHIGAN · LIBRARIES ·
1817

THE UNIVERSITY OF MICHIGAN · LIBRARIES ·
1817







THE UNIVERSITY OF MICHIGAN · LIBRARIES ·
1817



ÉDUCATION ET INSTRUCTION.

ON TROUVE A LA MÊME LIBRAIRIE :

Notions de Pédagogie, rédigées conformément aux programmes officiels, et suivies d'un Résumé historique et d'une Bibliographie, par *M. H. Joly*, professeur à la faculté des lettres de Dijon, chargé d'un cours complémentaire à la faculté des lettres de Paris; 1 vol. in-12 de 300 pages, *br.* 3 f.

Enseignement secondaire des filles (L'), par *M. Oct. Gréard*, membre de l'Institut, Vice-Recteur de l'Académie de Paris : 3e édition, accompagnée d'un Appendice comprenant 18 tableaux de statistique et de comparaison, et suivie des lois, décrets et arrêtés relatifs à l'organisation actuelle de cet enseignement, avec table analytique; 1 vol. in-8o jésus, *br.* 7 f.

Rabelais et Montaigne. Extraits relatifs à l'*Education*, désignés pour les examens du certificat d'aptitude à l'inspection des écoles et du brevet supérieur, avec introduction biographique et critique, notes et glossaires, par *M. E. Talbot*, professeur de rhétorique au lycée Condorcet; in-12, *br.* 2 f. 50 c.

Rousseau (J. J.). Émile, livre II, précédé d'une Introduction biographique et critique et accompagné de notes pédagogiques et explicatives, par *M. L. Tarsot*, licencié ès lettres, professeur de l'Université, attaché au ministère de l'instruction publique; 1 vol. in-12, *br.* 2 f.

Annuaire de l'Instruction publique en France présentant le personnel de l'administration académique, des services des beaux-arts et des établissements d'instruction publique, lycées, collèges, écoles normales primaires, etc., les conditions d'admission aux examens et grades, aux diplômes universitaires et aux diverses écoles spéciales du gouvernement, etc., avec la table alphabétique des fonctionnaires de l'enseignement, rédigé et publié par *MM. Delalain*, imprimeurs de l'Université, officiers de l'instruction publique; 1 fort vol. grand in-8o, en 2 parties, *avec une carte de France par académies*, *rel. toile*, 7 f. 50 c.

Recueil des Lois et Actes de l'Instruction publique, Recueil périodique des lois, décrets, arrêtés, circulaires, décisions, etc., relatifs à l'instruction publique, paraissant par livraisons d'une à trois feuilles, à mesure de la publication des actes officiels, et contenant un bulletin bibliographique sur les principales publications relatives aux lettres, aux sciences et à l'enseignement; format in-8o; l'Année entière (38e Année, 1885), 6 f.

Administration de l'Instruction publique (l'), de 1863 à 1869, sous le ministère de *M. V. Duruy;* lois et projets de lois, rapports et statistiques; instructions et discours; 1 gros vol. grand in-8o, *br.* 7 fr. 50 c.

Le Régime des établissements d'enseignement supérieur : *décret du* 30 *juillet* 1883; *circulaire du* 31 *octobre* 1883, avec notes complémentaires, renvois et table analytique, par M. P. Delalain, rédacteur de la législation de l'Annuaire; in-12, *br.* 75 c.

Lois nouvelles concernant le Conseil supérieur et les Conseils académiques, suivies des documents relatifs à l'enseignement public et libre; 1 vol. in-12, *br.* 1 f. 50 c.

L'ÉDUCATION ET L'INSTRUCTION

CONSIDÉRÉES DANS LEURS RAPPORTS AVEC LE BIEN-ÊTRE SOCIAL ET LE PERFECTIONNEMENT DE L'ESPRIT HUMAIN

Par C. HIPPEAU

PROFESSEUR HONORAIRE DE FACULTÉ
ANCIEN SECRÉTAIRE DU COMITÉ DES TRAVAUX HISTORIQUES
ET DES SOCIÉTÉS SAVANTES.

Non scholæ, sed vitæ, discendum est.
SÉNÈQUE.



PARIS
IMPRIMERIE ET LIBRAIRIE CLASSIQUES
MAISON JULES DELALAIN ET FILS
DELALAIN FRÈRES, Successeurs
56, RUE DES ÉCOLES.

AVIS DES ÉDITEURS.

En publiant le mémoire qui a valu à M. C. Hippeau le premier prix dans le concours ouvert par M. Isaac Péreire, nous n'avons pas entendu donner notre approbation sans réserve à toutes les idées qui y sont exprimées; mais nous avons pensé qu'il était utile, à une époque où les questions d'enseignement et d'éducation préoccupent avec raison les esprits, de faire connaître l'œuvre d'un auteur, qui, par ses connaissances et ses études personnelles, et par l'examen comparatif des divers systèmes d'éducation exposés dans les livres ou mis en pratique dans plusieurs pays, avait acquis une sérieuse compétence en cette matière.



L'œuvre posthume de M. Hippeau, à la publication de laquelle MM. Delalain frères ont bien voulu apporter un concours intelligent et opportun, est destinée, selon nous, à faire bien saisir les évolutions diverses et le mouvement progressif de l'enseignement public en France. C'est, en quelque sorte, le testament d'une vie consacrée tout entière à l'éducation nationale. Et, comme il arrive souvent qu'on trouve dans les dernières volontés de celui qui nous quitte une netteté, une précision de vue, concentrée en un foyer plus vif, de la même manière les idées pédagogiques de M. Hippeau ne se sont jamais produites sous un jour plus lumineux et plus complet que dans ce dernier ouvrage.

Convaincu que l'intelligence humaine, au sens le plus absolu du mot, c'est-à-dire dans les sphères élevées de l'esprit et du cœur, ne se forme et ne se développe que par les méthodes les plus simples et par les procédés les plus rationnels, M. Hippeau a étudié de près et comparé les divers systèmes pratiqués dans tous les pays du monde, où l'éducation publique et populaire est en harmonie avec les nécessités intellectuelles et sociales des peuples modernes, et, en même temps, il a suivi avec une attention scrupuleuse, et comme par étapes, les phases ascendantes qu'elle a traversées en France depuis la Révolution jusqu'à l'heure actuelle. Il résulte de cette étude comparative que, malgré les progrès réalisés par une législation conforme aux exigences des découvertes incessantes de la science appliquée, et par les efforts consciencieux de ceux qui ont pour mission d'en tourner en fait les prescriptions, nous ne sommes pas encore parvenus au point où aspirent les partisans d'une pédagogie qui conduise les sociétés contemporaines au plus haut développement possible du savoir et de

la moralité. Mais si l'imperfection reste mêlée aux progrès incontestables de l'enseignement, considéré dans ses divers degrés, ce n'est pas une raison pour désespérer d'y atteindre. Au contraire, c'est un stimulant à mieux faire et à utiliser toutes les forces du dévouement et toutes les ressources financières pour initier l'enfant et le jeune homme aux connaissances indispensables à quiconque a pour devoir de mettre son intelligence en état de se créer par le travail une situation honorable, et de servir dignement les intérêts de la Patrie.

Le livre de M. Hippeau est à la fois un très riche répertoire de documents on ne peut plus précieux et un exposé substantiel des diverses théories, qui, en se pénétrant peu à peu les unes les autres, ont abouti, grâce à un éclectisme presque inconscient, aux lois actuelles de l'enseignement national. Il s'en dégage particulièrement ce fait, que jamais l'éducation publique n'a été dirigée dans une voie mieux appropriée à la diffusion des connaissances enseignées au plus grand nombre, et en vue de l'utilité immédiate la plus étendue. En effet, en dépit des défectuosités, des lacunes, de la nécessité intermittente d'introduire des modifications et des réformes, le fond est bon, et l'application facile, je ne dis pas seulement aux vocations dévouées, qui se jouent des obstacles, mais aux volontés obéissantes et aux courages résolus.

Ce sont ces considérations qui nous ont déterminé, sur la demande affectueuse de Madame Hippeau et de MM. Delalain, à revoir l'ouvrage d'un homme dont nous avons été pendant de longues années le collaborateur et l'ami, à nous permettre quelques retouches et quelques suppressions, à en corriger toutes les épreuves, aidé du zèle attentif et judicieux des éditeurs, et fort de la pensée que nous travaillions tous ensemble à une œuvre utile à notre pays.

EUGÈNE TALBOT.

M. C. HIPPEAU.

Le 31 mai 1883, s'est éteint, à l'âge de 80 ans, ce savant consciencieux et modeste, dont les travaux ont enrichi et fécondé le champ de notre histoire et de notre littérature nationales, et dont la carrière universitaire, fournie tour à tour dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement supérieur, a été suivie d'une période consacrée à l'étude de la pédagogie et de son organisation en Europe et en Amérique.

Célestin Hippeau, né à Niort le 11 mai 1803, fit ses études dans cette ville, sous la direction de son père, ancien professeur des Écoles centrales et principal du Collège. Entré dans l'Université à la fin de 1820, il fut successivement professeur aux Collèges de Niort, Rochefort, Châtellerault et la Roche-sur-Yon. Il était en 1837 principal et professeur de philosophie au Collège de cette dernière ville.

Il vint alors à Paris fonder une institution privée, l'*École des Sciences appliquées*, devançant ainsi de plus de vingt ans l'établissement de l'enseignement secondaire spécial. Il céda en 1843 cette institution, qui avait prospéré. L'année suivante, il rentra dans l'Université et fut chargé de remplacer Génin dans sa chaire de littérature française à la Faculté de Strasbourg. En 1847, il fut nommé titulaire de la même chaire à la faculté de Caen, où l'on a conservé un souvenir sympathique de son enseignement, et il ne la quitta que pour prendre sa retraite avec le titre de *professeur honoraire*. Chargé par M. Duruy de l'organisation de l'enseignement secondaire des filles à Paris, il donna tous ses soins, avec le concours de Mme Hippeau, à ce complément, si nouveau alors, de l'enseignement public.

Il fut depuis 1865 jusqu'à ces dernières années secrétaire du Comité des Travaux historiques et des Sociétés savantes pour la section d'histoire et de philologie. On voit que M. Hippeau a parcouru tous les degrés de l'échelle universitaire.

En 1840, il rédigeait à Paris, avec M. Bernard Jullien, *l'Enseignement, Journal mensuel d'Éducation*, publié sous les

auspices de la Société des méthodes d'enseignement, destinée à l'examen des questions et des ouvrages d'éducation. Il y aurait encore à citer de M. Hippeau publiciste un grand nombre d'articles littéraires ou relatifs à l'instruction, insérés dans divers journaux quotidiens ou spéciaux.

La contribution originale de M. Hippeau à l'histoire proprement dite consiste dans son *Histoire de l'Abbaye de Saint-Étienne de Caen* (1855), ouvrage couronné par la Société des Antiquaires de Normandie et par l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres, et son *Dictionnaire topographique du département du Calvados*, dans la collection des Dictionnaires topographiques de la France, publiée par le Ministère de l'Instruction publique. Mentionnons encore ses rapports annuels à la Réunion des Sociétés savantes sur les travaux relatifs à l'histoire et à la philologie, ainsi que de nombreux mémoires insérés dans les Recueils académiques de Caen.

L'histoire littéraire et la philologie lui sont redevables des ouvrages suivants : *Histoire de la Philosophie ancienne et moderne* (1833) ; — *Les Écrivains normands au dix-septième siècle* (1858), livre consacré à Duperron, Malherbe, Boisrobert, Sarrazin, Pierre du Bosc et Saint-Évremond ; — *Glossaire de la Langue française aux douzième et treizième siècles* (1866-1872). Ce travail est en quelque sorte la réduction d'un vaste glossaire général de l'ancienne langue française, que ce savant laisse en manuscrit, complètement prêt pour l'impression, et auquel il a travaillé plus de trente années ; — *L'Italie en 1865*, souvenir d'une mission à Florence à l'occasion du 600e anniversaire de Dante (1866) ; — et enfin *Le Théâtre à Rome*, résumé d'un cours professé à la Faculté de Caen. Ce livre, dont la publication avait été depuis longtemps ajournée, était mis en vente au moment même où la mort a frappé l'auteur.

M. Hippeau a donné une édition des *Œuvres de Saint-Évremond*, avec une introduction et des notes (1852), ainsi que les *Contes d'Eutrapel* (1876), puis une traduction française du *Roland furieux* de l'Arioste (1877).

A côté de ces publications isolées se place une *Collection de Poètes du moyen âge*, devenue très rare aujourd'hui, qui se compose des textes intitulés : *Le Bestiaire divin*, de Guillaume, clerc de Normandie (1852) ; *La Vie de Saint Thomas le Martyr*, archevêque de Cantorbéry, par Garnier de Pont-

Sainte-Maxence (1859) ; *Le Bel Inconnu*, poème inédit (1860) ; *Messire Gauvain*, ou *la Vengeance de Raguidel*, poème de la Table Ronde (1862) ; *Le Bestiaire d'amour*, de Richard de Furnival et *La Réponse de la Dame* (1860) ; *Amadas et Ydoine* (1863) ; *La Conquête de Jérusalem*, faisant suite à *la Chanson d'Antioche*, par Graindor de Douai (1868) ; *La Chanson du Chevalier au Cygne et de Godefroy de Bouillon*.

La publication du *Bestiaire divin* avait attiré l'attention du Ministre de l'Instruction publique, M. Fortoul, qui, en 1855, chargea le savant éditeur d'une mission littéraire au British Muséum et à la Bodléienne, en vue de rechercher les manuscrits relatifs aux poètes français du moyen âge. Telle fut l'origine de cette collection précieuse pour notre histoire littéraire, à laquelle s'ajoutent naturellement six rapports présentés au Ministre et insérés dans les *Archives des Missions*, t. IV, 1856.

M. Hippeau, vers la même époque, fonda, à Caen, une Société des Beaux-Arts, qui eut dès sa naissance un nombre considérable de membres, et dont il rédigea les *Bulletins*, en qualité de secrétaire, tout le temps qu'il résida encore dans cette ville.

Une série considérable de documents inédits, puisés en majeure partie dans les archives du château d'Harcourt, a placé M. Hippeau parmi les principaux éditeurs de matériaux historiques. On lui doit trois publications de ce genre :

1° *Le Gouvernement de Normandie au dix-septième et au dix-huitième siècle* (1855-75), en 9 volumes ;

2° *Avènement des Bourbons au trône d'Espagne*, correspondance de M. d'Harcourt, ambassadeur de France auprès du roi Charles II (1877), 2 volumes ;

3° *Mémoires inédits du comte Leveneur de Tillières sur Charles Ier et son mariage avec Henriette de France* (1862).

Nous terminerons cette liste déjà imposante des publications de M. Hippeau, en rappelant ses travaux d'histoire et de statistique sur l'enseignement en France et à l'étranger. A la suite de missions qui lui furent confiées par divers ministres de l'Instruction publique, il publia successivement : *L'Instruction publique aux États-Unis* (1872) ; — *en Angleterre* ; — *en Allemagne* ; — *en Italie* (1875) ; — *dans les États du Nord* (*Suède, Norvège et Danemark*) ; — *en Russie* (1878) ; — *dans la République Argentine* (1879). Plusieurs de

ces ouvrages furent couronnés par l'Académie française; — enfin *L'Instruction publique en France pendant la Révolution,* 2 volumes, et un travail publié depuis sa mort, sous le titre de *La Révolution française et l'Éducation nationale.* Mentionnons encore parmi les œuvres qui sont restées en manuscrit : un volume de Poésies intimes; les Anciennes légendes de la France; l'Histoire naturelle légendaire (bestiaires, volucraires, lapidaires).

Cette nomenclature, malgré son aridité, et si incomplète qu'elle soit, atteste la rare puissance de travail et l'activité opiniâtre que M. Hippeau mit pendant soixante ans au service de la science historique et de l'Université. Ces belles facultés s'alliaient chez cet homme de bien à une aménité inaltérable. Tous ceux qui l'ont connu savent avec quelle chaleur il se livrait à ses occupations multiples, celles que lui imposèrent ses fonctions, comme celles dont il puisait l'inspiration dans l'amour de la science et dans son désir de travailler pour l'éducation et l'instruction nationales.

C. E. Ruelle.

TABLE DES MATIÈRES.



INTRODUCTION.

PREMIÈRE PARTIE.

RÉSUMÉ HISTORIQUE : L'INSTRUCTION PUBLIQUE EN FRANCE DEPUIS 1789.

DEUXIÈME PARTIE.

PRINCIPES DE LA PÉDAGOGIE MODERNE. ORGANISATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT.

I.

Principes de la pédagogie moderne.

II.

Organisation générale de l'enseignement.

INTRODUCTION.

> « Cultiver dans chaque génération les facultés physiques, intellectuelles et morales, et par là contribuer à ce perfectionnement général et graduel de l'espèce humaine, dernier but vers lequel toute institution sociale doit être dirigée : tel doit être l'objet de l'instruction. »
>
> CONDORCET.

L'ouvrage que j'ai publié en 1869 sur l'Instruction publique aux États-Unis n'a pas eu seulement pour résultat de faire connaître la puissante organisation des écoles de tous les degrés dans la grande République ; on y a vu une sorte de révélation de ce qui pourrait se faire en France, soit au point de vue des principes généraux qui doivent présider à l'éducation publique, soit en ce qui concerne l'emploi des méthodes ayant pour but de lui donner le plus large développement possible.

Les études auxquelles je me suis livré depuis cette époque sur l'organisation publique en France et à l'étranger, ont fait voir que partout une généreuse émulation a poussé les Gouvernements et les peuples à faire les plus grands efforts pour élever le niveau de l'éducation populaire, considérée avec raison comme l'œuvre la plus importante du siècle.

Nulle part ce besoin ne s'est fait plus universellement sentir qu'en France. Dans son admirable et gigantesque effort pour réparer les conséquences funestes d'un désastre dont toute autre nation n'aurait pu se relever, elle a mis au premier rang la réforme de l'instruction populaire.

Heureux et fier du mouvement qui s'est produit sous l'impression de la profonde tristesse causée par nos malheurs, j'ai considéré comme un devoir de m'y associer dans

la mesure de mes forces en donnant pour complément à mes précédents ouvrages un exposé conçu d'après le même plan sur les institutions scolaires de la France.

Dans cette disposition d'esprit et au milieu des travaux entrepris pour y répondre, je n'ai pu voir, sans éprouver une vive satisfaction, un généreux citoyen mettre au concours la grande question de l'éducation.

L'idée mère qui a inspiré M. Isaac Péreire en organisant ce concours, est la nécessité de ne laisser aucun Français privé d'une instruction pouvant assurer non seulement son propre bien-être, mais celui de la société tout entière.

Je lus et relus le programme rédigé par l'homme de bien qui faisait un noble emploi de sa fortune en appelant des discussions approfondies sur les principaux objets des méditations de toute sa vie.

Le plan proposé par lui présentait, dans toutes ses dispositions, dans l'indication des sources à consulter et de l'esprit dont devaient être animés les concurrents, de si notables analogies avec mes sentiments, qu'il m'eût été bien difficile de résister à la pensée d'achever, pour l'envoyer au concours, l'ouvrage dont j'avais déjà réuni les éléments.

Essayer de résoudre un des problèmes les plus dignes de l'attention du patriote et du penseur était une œuvre bien plus séduisante pour moi par la nature du sujet que par la perspective d'une récompense, à laquelle j'étais loin de prétendre. J'ai d'autant moins hésité à ajouter un nouveau volume à ceux que j'ai déjà consacrés à la solution des questions pédagogiques, qu'en vertu d'une loi naturelle bien connue je me sens, à mesure que j'avance dans la vie, pénétré d'un sentiment d'affection de plus en plus vif pour l'enfance et pour la jeunesse.

Voici le programme auquel j'ai dû me conformer dans le Mémoire adressé aux hommes éminents qui composaient le jury du concours institué par M. Isaac Péreire :

« Rechercher le meilleur système d'éducation publique à tous les degrés, comprenant l'instruction primaire, l'instruction secondaire et professionnelle et l'instruction supérieure.

« Ce système devra préparer tous les citoyens aux fonctions qu'ils ont à remplir dans la société, développer tous les talents et toutes les aptitudes dans la triple division des beaux-arts, des sciences et de l'industrie, assurer le meilleur classement des indi-

vidus suivant leurs capacités, la division rationnelle des fonctions et leur direction dans un but commun.

« L'instruction à tous ses degrés constituant une dette de la société envers tous ses membres, le principe de la gratuité dégagé de toute contrainte devra être appliqué sans restriction à l'instruction primaire, à l'instruction secondaire et à l'instruction supérieure.

« Mise à la portée de tous les citoyens, l'instruction s'imposera d'elle-même et deviendra obligatoire pour tous par le seul fait de sa nécessité dans toutes les conditions de la vie sociale.

« On pourra utilement consulter le rapport de M. de Talleyrand sur l'Instruction publique, présenté à l'Assemblée nationale les 10, 11 et 19 novembre 1791. On pourra également étudier le système en vigueur aux États-Unis, constater le développement qu'a reçu l'Instruction publique, les sommes considérables consacrées à ce service et le rôle important qu'y jouent les femmes en raison de leur aptitude. »

Le meilleur système d'Instruction publique, à tous ses degrés, ne saurait être autre que celui dont ce programme présente un résumé si remarquable et si complet. Mais il ne pourrait offrir un intérêt sérieux et reposer sur une base solide, si les idées qu'il expose ne se présentaient qu'à l'état de simples théories, et si l'on ne parvenait à en démontrer l'excellence en faisant connaître quels en ont été les résultats pratiques.

L'histoire des institutions peut seule faire apprécier la valeur des institutions elles-mêmes. C'est donc avec raison que M. Isaac Péreire a recommandé l'étude des systèmes appliqués à l'éducation publique, soit en France, soit dans les pays étrangers, principalement aux États-Unis, où il n'est pas, en éducation, une seule théorie dont l'application n'ait été tentée.

En ce qui concerne particulièrement la France, il nous semble aussi que, pour rechercher quelles sont les améliorations et les réformes que réclame et comporte l'éducation publique, il est indispensable de ne pas perdre de vue qu'elles doivent avoir pour but suprême de donner satisfaction aux traditions, aux sentiments, aux besoins et aux tendances de notre société moderne.

A quelque point de vue qu'on se place, on ne peut nier que la Révolution de 1789, qui a ouvert une ère nouvelle, non seulement à la France, mais encore à l'humanité tout

entière, n'ait changé les conditions qui, sous l'ancien régime, ont présidé à l'organisation des écoles publiques.

Ce ne sont pas seulement les méthodes d'enseignement qui se sont profondément modifiées en France, par suite de la Révolution; c'est l'esprit, ce sont les principes sur lesquels repose l'éducation publique dans une nation qui, longtemps soumise à l'autorité absolue de ses Gouvernements, est parvenue à conquérir le droit de se gouverner elle-même et d'assumer la responsabilité de tous ses actes. Il ne saurait être, pour elle, de recherche plus importante que celle des moyens d'assurer aux générations qui s'élèvent, dans l'intérêt même de leur propre bonheur, le développement régulier de leurs facultés *physiques*, *intellectuelles* et *morales*. Cette nécessité et cette responsabilité ont été reconnues et hautement proclamées dès les premiers jours de la Révolution. De tous les comités qui se sont partagé la tâche de remplacer les institutions déjà tombées ou condamnées à disparaître, ceux qui se sont formés pour arrêter les bases d'une éducation publique n'ont été ni les moins dévoués ni les moins laborieux.

Dans nos quatre Assemblées révolutionnaires, ce sont les hommes les plus éminents par leur savoir, leur intelligence et leur patriotisme, qui ont attaché leur nom aux plans de réforme proposés aux méditations des législateurs. S'il n'a pas été donné à ces diverses assemblées de pouvoir mettre en pratique les théories développées par ces grands esprits, elles ont pu du moins se pénétrer des idées philosophiques, des principes éternels mis en lumière dans leurs écrits, aussi remarquables par leur éloquence que par leur amour du pays.

Il appartenait aux États-Unis, à la nation qui, la première, a fondé ses institutions sur la liberté, de proclamer la nécessité de proportionner l'éducation générale aux devoirs qui incomberont désormais aux hommes passant de l'état de sujets à celui de citoyens. La République américaine a trouvé, au commencement de ce siècle, dans le célèbre Horace Mann, un éloquent interprète de ce grand principe d'éducation. Pour lui, une ère nouvelle venait de commencer dans le monde. L'histoire de l'avenir ne devait plus être la répétition de l'histoire du passé. Le courant de l'humanité avait changé de direction. Les masses, jusque-là inertes, s'étaient mises en mouvement.

« Le nombre est entré sur la scène, dit-il; il n'est plus spectateur, il est acteur.

« Là où règne le suffrage universel, il faut une élévation universelle des caractères, des esprits et des cœurs; autrement, il faut s'attendre à des calamités et à des ruines universelles. Il ne s'agit plus seulement d'obtenir des agriculteurs moins routiniers ou des ouvriers plus habiles, il faut créer des citoyens et des hommes dans la plus noble acception du mot.

« L'éducation qu'on a déjà donnée au peuple, ajoute-t-il, impose la nécessité de lui en donner davantage. En l'instruisant, on a éveillé en lui des facultés nouvelles; il faut régler cette énergie intellectuelle et morale. Il ne s'agit point ici de forces mécaniques qui, une fois en jeu, font leur effet et s'arrêtent; non, ce sont des forces spirituelles, douées d'un principe de vie et de progrès que rien ne peut étouffer. Le ressort d'une machine s'use en se détendant; mais une fois que l'âme humaine, cette force vivante, a conscience de son pouvoir, on ne l'arrête plus; elle multiplie son action en bien ou en mal indéfiniment[1]. »

Plus heureux que la France, les États-Unis n'avaient pas eu à renverser un système de Gouvernement pour le remplacer immédiatement par un autre, à détruire toute une organisation scolaire pour en élever une nouvelle sur ses ruines. La France, sous l'ancienne monarchie, s'était placée, sans contredit, à la tête des peuples civilisés de l'Europe, par son goût pour les hautes études, et principalement pour les études littéraires.

On sait que, pendant le dix-septième et le dix-huitième siècle, la société française donna, grâce au génie de ses écrivains et de ses philosophes, le ton à toutes les sociétés européennes. Ses Académies, ses salons, ses cours publics, ses bibliothèques, ses grandes collections scientifiques, attirèrent à cette époque, à Paris, les plus illustres représentants des nations étrangères.

Non seulement les Universités, mais les autres institutions, dirigées par les ordres religieux voués à l'enseignement, formaient des esprits distingués dans tous les genres; on s'y appliquait surtout à l'étude des lettres anciennes, qui

1. HORACE MANN, *Conférence sur l'importance de l'éducation dans une République*, éditée par M. LABOULAYE. (Paris, Berger-Levrault).

formaient la base de toute instruction libérale, et qu'enseignaient des hommes dévoués, tels que les Lancelot, les Rollin, les Crévier; mais (et c'est ici un des points les plus importants à mettre en lumière) le vaste développement donné à l'intelligence profitait surtout aux classes privilégiées, qui en jouissaient presque exclusivement: car, tandis que l'État donnait tous ses soins à l'enseignement des Collèges et des Universités, ouverts à la bourgeoisie et à la noblesse, il abandonnait aux évêques et aux maisons de charité l'instruction et l'éducation des classes pauvres et laborieuses, tenues souvent dans un regrettable état d'ignorance.

On est accoutumé à considérer les écoles ecclésiastiques comme n'ayant eu, en ce qui concerne l'éducation populaire, que des résultats insignifiants. Une opinion contraire établit que le nombre des illettrés était beaucoup moins grand qu'on ne le dit. On produit des statistiques prouvant qu'il y avait autant de personnes des deux sexes sachant lire et écrire que de nos jours; cependant des témoignages irrécusables attestent l'ignorance des masses populaires, quel que fût, d'ailleurs, le nombre de gens sachant lire et écrire. Réduits à la misère la plus profonde, en proie aux vexations de toute nature de la part des agents du fisc, exposés à toutes les exigences de la part des classes aristocratiques et privilégiées, ils n'avaient ni le temps, ni la possibilité d'étudier, et de pousser plus loin leur instruction. La misère et l'ignorance, attestées par les rapports accablants de Vauban, de La Bruyère, et plus tard d'Arthur Young, et si éloquemment accusées dans les cahiers des États généraux, prouvent combien étaient urgentes les réformes réclamées par les auteurs des différents projets soumis aux délibérations de nos Assemblées. C'est encore aujourd'hui, vers les auteurs de ces écrits célèbres, Mirabeau, Talleyrand, Condorcet, Lakanal, Daunou, qu'aiment à se reporter ceux de nos contemporains les plus autorisés, qui font de l'importante question de l'éducation publique l'objet de leurs méditations et de leurs travaux. Si l'on veut assurer le triomphe définitif du régime politique qu'ils ont contribué à fonder, au prix de tant de périls et de souffrances, il est indispensable de se pénétrer des principes qu'ils ont posés.

Ce que l'on y verra surtout, c'est que, en ce qui concerne l'instruction, comme pour toutes les parties de l'organisation sociale et politique, si nos Assemblées révolutionnaires

ont beaucoup détruit, elles ont le mérite d'avoir élevé les fortes et puissantes assises sur lesquelles devaient reposer les institutions de l'avenir.

Les rapports faits à l'Assemblée constituante, à l'Assemblée législative et à la Convention résument d'une manière remarquable les idées qui, depuis le seizième et le dix-septième siècle, ont été entrevues ou exposées par les meilleurs esprits, et qui ont inspiré nos grands philosophes au dix-huitième siècle. Un de ces prodigieux événements qui changent la face du monde venait tout à coup offrir la possibilité de faire passer de la théorie à la pratique les maximes et les doctrines rêvées depuis plusieurs siècles par l'élite des penseurs et des hommes d'État. Nous ne pouvons aujourd'hui nous faire une idée de l'enivrement universel qui suivit les premiers jours de la Révolution de 1789, de cette joie immense qui dilata tous les cœurs aussitôt que se firent entendre les premiers accents dont retentit la salle où les élus de la nation jurèrent, au milieu d'une des scènes les plus émouvantes de l'histoire, de ne se séparer qu'après avoir fondé les institutions qui devaient la régir, sur la triple base de la liberté, de l'égalité et de la fraternité. Les plus illustres de ses législateurs, divisés sur d'autres points, s'accordèrent sur la pensée que c'était surtout par la réorganisation de l'éducation publique que l'on élèverait le peuple à la hauteur de ses nouvelles destinées. Ils comprirent qu'une société libre, réclamant de tous les citoyens l'accomplissement des obligations les plus importantes et souvent les plus délicates, doit, avant tout, s'efforcer de mettre, par cela même, chacun de ses membres en état de remplir ses devoirs. Ils savaient que c'est surtout dans les États libres, comme le dit Montesquieu, que l'on a besoin de toute la puissance de l'éducation. Ils comprirent qu'il ne fallait reculer devant aucun sacrifice pour donner de l'instruction au peuple, et ils firent des lois tellement libérales que si on les mettait en vigueur à l'heure présente, au bout de trois quarts de siècle, nous n'aurions plus rien à demander. Ils ne cessèrent, en effet, d'y travailler, même au milieu des crises les plus violentes et dans les jours les plus sombres de la Terreur.

Il ne faut pas oublier que la tâche immense qu'avaient à remplir nos Assemblées politiques avait été merveilleusement préparée par les philosophes du dix-huitième siècle, et particulièrement par J. J. Rousseau, surtout quant aux

principes d'éducation qui, prenant l'enfant à sa naissance, ont pour but de former des citoyens dévoués à leur patrie. On sait combien les paradoxes de l'*Émile* suscitèrent à son auteur d'admirateurs passionnés et d'ardents adversaires.

Seulement, au moment même où ce livre célèbre était condamné en France, il était de la part des esprits les plus distingués de l'Europe, de Gœthe, Herder, Kant, Lessing, l'objet d'une vive admiration.

Un an après l'*Émile*, au moment où l'expulsion des Jésuites semblait devoir ouvrir à l'enseignement public une nouvelle carrière, un courageux magistrat, procureur au parlement de Rennes, La Chalotais, publiait un livre où il mettait en lumière la nécessité de conformer l'éducation aux mœurs du pays, en substituant des maîtres laïques aux maîtres religieux, et des écoles civiles aux écoles monacales[1].

Il soutenait, avec Voltaire et les philosophes, que l'éducation devait être désormais remise aux mains des hommes qui, n'ayant pas renoncé au monde, peuvent enseigner, pour les avoir pratiquées eux-mêmes, les vertus civiques et les vertus domestiques, et qui, en outre, n'ont pas d'intérêt distinct de celui de leur pays. « Comment a-t-on pu penser, disait-il, que des hommes qui ne tiennent pas à l'État, qui sont accoutumés à mettre un religieux au-dessus des chefs des États, leur ordre au-dessus de leur patrie, leur institut et leurs institutions au-dessus des lois, seraient capables d'élever et d'instruire la jeunesse d'un royaume? » La Chalotais et les parlementaires n'étaient pas seulement les ennemis des corporations enseignantes, et particulièrement de celle des Jésuites, dont ils avaient énergiquement combattu l'esprit envahissant; ils trouvaient insuffisantes leurs méthodes et leurs pratiques scolaires, maintenues obstinément malgré toutes les réclamations que suggérait aux hommes du dix-huitième siècle le progrès général des idées. Vivement critiquées par La Chalotais, elles furent l'objet de l'examen d'un homme au cœur aussi généreux, mais à l'esprit plus pratique, le président Rolland d'Erceville. Les intéressants mémoires que contient le recueil de ses œuvres[2]

1. *Essai d'éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse*, par messire LOUIS-RENÉ CARADEUC DE LA CHALOTAIS (1763).

2. Ce recueil, imprimé en 1783 par ordre du Bureau d'adminis-

et les rapports présentés au Parlement de Paris par les officiers municipaux ou royaux des villes du ressort où les Jésuites possédaient des collèges, font suffisamment connaître les vices de leur éducation, et apprécier l'urgence des réformes réclamées par l'opinion publique. J'aurai plus d'une fois à montrer combien cet enseignement s'accordait peu avec les exigences de l'esprit moderne, et comment, en le substituant à celui que les dernières lois de la Convention avaient organisé, le fondateur de l'Université a fait entrer l'Instruction publique dans une voie dont il est difficile aujourd'hui de la faire sortir. Ce qu'il y a de certain, c'est que l'on doit aux efforts des parlementaires la plupart des principes qui se sont fait jour dans les projets de reconstitution soumis à nos diverses Assemblées.

L'idée principale qui domine dans les projets d'amélioration produits à cette époque, est la sécularisation de l'enseignement et l'établissement d'une hiérarchie civile recevant l'impulsion souveraine de l'État.

D'Aguesseau l'avait déjà exprimée dans les lettres patentes de 1730 pour le rétablissement de l'Université de Douai. Ce fut plus tard la doctrine de savants magistrats tels que Guyton de Morveau à Dijon[1], Monclar[2] et Saissin à Grenoble, La Chalotais à Rennes, Laverdy et Rolland à Paris. Ce dernier s'était inspiré de ses devanciers et particulièrement de *Mémoires* rédigés en 1763 par l'Université de Paris sur la demande du Parlement.

Le plan d'éducation du président Rolland s'éloignait du système suivi dans les établissements des Jésuites et se rapprochait de celui des jansénistes de Port-Royal et de l'auteur du *Traité des Études*. Il recommandait l'étude de l'histoire de France trop négligée, et, en général, l'extension des études historiques, celle des mathématiques, de la physique expérimentale, des langues anciennes, enseignées d'une manière plus expéditive. Il félicitait le Collège de Langres d'avoir entièrement supprimé le vers latin et diminué le nombre

tration du Collège de Louis-le-Grand, est extrêmement intéressant. Il y est rendu compte de la situation de 15 collèges tenus par les Jésuites.

1. Voyez son *Rapport sur l'Instruction publique.*

2. Ripert de Monclar, procureur général au Parlement de Provence, auteur du *Compte rendu des Institutions des Jésuites* (1762).

des thèmes, qu'il regardait comme une cause de la décadence des études latines, les versions écrites et les explications orales lui paraissant avoir plus d'efficacité. Il voulait que l'on élargît le cercle de l'enseignement de la philosophie, en y joignant un cours de morale. Il esquissait lui-même le plan d'une morale universelle, où l'on montrerait l'accord de la philosophie ancienne et même de la philosophie de Confucius avec les principes de la religion chrétienne. Il prescrivait l'enseignement des quatre articles de la déclaration du clergé de 1682.

La difficulté de donner à l'enseignement des professeurs habiles l'avait conduit à la création d'une École normale, désignée par lui sous le nom de *maison d'institution pour former des maîtres*. Il demandait un établissement du même genre où *se formeraient des maîtresses pour l'éducation des filles*, soit publique, soit particulière. Il ne s'occupait pas, d'ailleurs, seulement de l'instruction classique; il songeait à l'organisation des écoles de campagne, à la fondation de Collèges inférieurs dans les petites villes, afin que chacun fût mis à portée, comme il le dit, de recevoir l'éducation qui lui est propre. Ce sont des idées excellentes, dont aujourd'hui même on serait heureux d'obtenir la réalisation.

Le président Rolland, comme tous les parlementaires du temps, professait, sur les droits de l'État, en matière d'éducation, des doctrines qui, dans une certaine mesure, peuvent s'accorder avec les exigences de la liberté et le droit des familles; mais les décrets de l'Empire ont montré jusqu'à quel point il est facile d'en abuser. Tous les établissements scolaires devaient être soumis à l'autorité d'un Conseil du Gouvernement, appelé *Bureau de correspondance*. Des inspecteurs devaient parcourir chaque année les Collèges; ce qui permettait de maintenir l'unité, la suite dans les méthodes, la discipline et la hiérarchie.

Cette organisation d'une instruction nationale et séculière, dont La Chalotais et le président Rolland d'Erceville[1] ont tracé le plan avec un bon sens et une vigueur remarquables, un philosophe du dix-huitième siècle, Diderot, en a, avec

1. Voir à ce sujet l'*Histoire critique des Doctrines de l'Éducation* en France depuis le treizième siècle, par M. GABRIEL COMPAYRÉ (tome II, p. 209), livre couronné par l'Académie des Sciences morales et politiques.

une bien plus grande supériorité, formulé les règles et caractérisé l'esprit, dans un ouvrage composé pour l'impératrice de Russie, Catherine II. L'éloquent auteur du *Plan d'une Université russe* a été le précurseur non seulement des hommes auxquels on doit l'exposé des principes pédagogiques de la Révolution, mais encore des théoriciens les plus modernes. On trouve dans cet ouvrage, exprimées brièvement, les deux lois générales : d'une part, la liaison des sciences classées dans un certain ordre, selon qu'elles supposent la science qui a précédé, ou qu'elles facilitent la science qui suit ; d'autre part, la loi qui distribue les places aux sciences dans la hiérarchie des études à proportion qu'elles sont plus utiles, plus appropriées à des besoins universels. De sorte que ceux-là seuls parviennent aux études de luxe qui ont le loisir et le talent nécessaires, tandis que les moins fortunés et les moins bien doués, qui ne peuvent aller jusqu'au bout, ont du moins acquis, à quelque endroit qu'ils s'arrêtent, un ensemble de connaissances indispensables, une instruction qui, quoique incomplète, peut se suffire à elle-même.

Cette idée, que l'on retrouvera dans les rapports de Talleyrand et de Condorcet, est précisément celle qui, mise en pratique aux États-Unis, avec un si admirable succès, pourrait être considérée comme le point le plus important des réformes tentées aujourd'hui pour donner à tout notre système d'enseignement une organisation rationnelle.

Indépendamment de ces graves écrits, si féconds en enseignements sur l'esprit et les tendances de cette époque, et si remarquables par l'élévation et la portée des doctrines pédagogiques développées par leurs auteurs, un grand nombre de mémoires moins étendus et d'un mérite moins éclatant, publiés pendant le cours du dix-huitième siècle, attestent que la rénovation de l'instruction et de l'éducation occupait une grande place dans les préoccupations de la société, au moment où s'accomplit la Révolution de 1789.

L'influence de Rousseau se fait remarquer dans un ouvrage imprimé à Lyon en 1783[1], dans lequel on sollicitait l'intervention de l'État dans la tenue et la surveillance des écoles destinées à l'éducation du peuple. Il est inutile, y disait-on, de lui donner une instruction littéraire trop élevée.

1. *Vues patriotiques sur l'Éducation du peuple, tant des villes que de la campagne.* (Lyon, P. Bruys et Ponthus, 1783.)

L'enseignement qui lui convient devrait être surtout pratique. Après la lecture et l'écriture, on lui donnerait des notions de géométrie et de dessin. Des exercices gymnastiques assoupliraient et fortifieraient le corps. C'était surtout à former le cœur des enfants, à leur faire aimer la vertu, la douceur, l'honneur, à le prémunir contre les passions et les faiblesses, la peur, la fainéantise, le larcin, que le maître devait s'attacher. Il fallait songer aussi à l'éducation de l'homme fait, composer pour lui des livres où il serait instruit de ses devoirs. Un important chapitre était consacré à l'éducation des femmes, surtout de celles des classes laborieuses.

Plusieurs Académies de province avaient mis au concours la question de l'éducation publique. En 1784, celle de Châlons-sur-Marne avait proposé un prix, dont le sujet était le perfectionnement de l'éducation en France[1]. Le rapporteur ayant à rendre compte de 25 mémoires envoyés à l'Académie et rédigés dans des points de vue très divers, traitait un grand nombre de questions en passant en revue tout ce qui concernait l'enseignement et le régime des Collèges. On y donnait trop de place, selon lui, à l'enseignement du latin et du grec; l'auteur signalait l'abus du thème; il demandait, pour l'explication des auteurs anciens, une méthode plus rapide, permettant d'en passer en revue un plus grand nombre. L'enseignement de l'histoire et de la géographie était trop négligé. Il fallait réserver une place à celui de la physique, des mathématiques et surtout de la langue française. La partie la plus importante de ce rapport était la peinture éloquente des vices et de la dépravation des mœurs signalés dans un grand nombre d'internats.

La plupart des améliorations proposées par les philosophes, les parlementaires et certains membres du clergé lui-même, sont indiquées d'une manière souvent éloquente dans les cahiers de 1789. Le peuple français, dont jamais les aspirations et les vœux ne s'étaient fait jour avec la même liberté et la même indépendance, ne confiait pas seulement à ses représentants le soin de détruire les abus qu'il signalait dans l'ordre administratif et politique; il leur traçait à

1. *Plan d'Éducation nationale tracé à l'occasion des mémoires présentés en* 1784 *à l'Académie de Châlons-sur-Marne.* (Paris, Delalain, 1789.)

grands traits les principes d'après lesquels devait être profondément réformée l'éducation publique. Mais il faut bien reconnaître qu'une réorganisation générale de l'instruction, conforme aux principes dont la Révolution française devait assurer le triomphe, n'était pas une tâche facile.

Les moyens à employer pour mettre d'accord la pratique avec la théorie devaient donner lieu à des discussions et à des débats, qui, malheureusement, ne sont pas près de finir. Toutes les générations de ce siècle ont forcément été condamnées à prendre part aux phases multiples que devait parcourir la lutte entre les défenseurs des conquêtes de la Révolution et les partisans d'un régime qui leur avait assuré des privilèges et une prépondérance dans les affaires de l'État, qu'ils n'ont jamais perdu l'espoir de reconquérir. Les questions relatives à l'éducation publique et les réformes que les Assemblées révolutionnaires se sont efforcées d'y introduire pour les mettre en harmonie avec l'esprit des institutions de la société moderne offrent un intérêt d'autant plus vif que de leur solution dépend essentiellement l'affermissement ou la destruction de tout notre système social et politique.

On n'est pas assez pénétré en France de tout ce qui manque à notre pays pour que les institutions conquises au prix de tant d'efforts et de souffrances puissent être réellement et sérieusement appliquées. On ne sait pas que ces institutions ne seront en quelque sorte qu'une lettre morte, tant qu'elles ne seront pas entrées dans nos mœurs et dans nos habitudes. On ne sait pas que, quelques difficultés que l'on ait surmontées pour les conquérir, celles-ci ne sont rien auprès de celles dont il faut encore triompher pour les implanter et les faire fleurir sur un sol profondément pénétré des traditions féodales et monarchiques. Notre nation a des aspirations démocratiques avec une intelligence obscure des principes sur lesquels doit reposer une démocratie. La devise républicaine, « Liberté, Égalité, Fraternité », inscrite sur les murs de ses monuments publics n'est pas encore assez profondément gravée dans tous les cœurs.

On est plus frappé, en France, des inconvénients que peut entraîner la pratique sincère de la liberté que des abus inhérents aux Gouvernements autoritaires. On est toujours prêt à la sacrifier pour se mettre à la discrétion d'un pouvoir qui n'a besoin, afin de se rendre nécessaire, que de jus-

tifier son usurpation en se proclamant le sauveur du peuple en présence d'un péril social souvent imaginaire. Un peuple qui n'a connu que le régime de la hiérarchie et de la distinction des classes a besoin de beaucoup oublier, pour comprendre le véritable sens que l'on doit donner au principe de l'égalité, et enfin, sous le feu des passions surexcitées par la lutte sans cesse renouvelée de partis qui semblent irréconciliables, il est difficile d'espérer que l'on sente la toute-puissance de ce beau mot : *Fraternité*.

C'est par l'école, c'est par tous les établissements d'instruction qu'il faut commencer, si l'on veut donner une base solide à nos nouvelles institutions; c'est l'éducation démocratique et républicaine de la jeunesse qu'il faut créer.

Que l'on attache une grande importance au choix des méthodes, aux programmes des études, à la suppression de certaines branches de l'enseignement, à l'introduction de certaines matières longtemps négligées; de nobles et généreux esprits s'en préoccupent avec raison. Mais qu'on ne perde pas de vue que, s'il est utile de former des hommes instruits dans les arts, les sciences et les lettres, il ne l'est pas moins de former des citoyens disposés à faire servir leurs connaissances à l'affermissement des institutions du pays, telles que la Révolution de 1789 a voulu les créer. C'est par l'éducation commune que l'on constituera l'unité dans notre société, dont il faut déplorer les divisions.

Dans les écoles dirigées par des maîtres n'ayant rien de commun et obéissant aux principes religieux et politiques les plus opposés, les matières des études sont à peu près les mêmes. Mais tandis que les élèves de tel établissement apprennent à respecter les lois et les institutions de leur pays, ceux de tel autre en sortent dans des dispositions bien différentes. Ils ont appris à n'avoir foi que dans les institutions emportées par la Révolution, et ils sont animés d'un profond dédain, et quelquefois d'une véritable haine, contre celles qui sont conformes aux aspirations de l'esprit moderne.

Cette opposition qui se manifeste entre les jeunes gens qui, dans les Écoles de l'État, ont reçu une éducation libérale, et ceux qui sont élevés dans des maisons soutenues par les partisans de l'ancien régime, est bien plus tranchée encore quand il s'agit de jeunes filles.

Leur éducation mal dirigée, funeste dans tous les temps, l'est surtout à notre époque. Les effets en sont déplorables

dans la société, telle qu'elle est de nos jours, et dans la famille. La jeune fille, imbue d'idées étroites ou fausses, n'ayant aucune connaissance approfondie, étrangère au progrès des sciences, se trouverait sur beaucoup de points en désaccord avec son père, son frère et celui qui devient son mari.

C'est par suite des deux systèmes d'éducation si différents que la France paraît divisée en deux camps ennemis et paraissant irréconciliables.

J'aime trop mon pays pour assister de sang-froid et avec indifférence à un si triste spectacle : je crois que tout citoyen a le devoir de rechercher les moyens de rétablir la concorde et l'union des esprits, entre lesquels il semble qu'il n'y ait plus aucun lien commun.

Mais qu'on ne s'y trompe pas : la lutte qui existe en France n'est pas moins ardente dans la plupart des nations. La Révolution française a fait entrer par son immense rayonnement le monde entier dans une ère nouvelle : elle a changé toutes les conditions de l'existence des peuples. Elle leur a appris à substituer le droit à la force, la justice à l'arbitraire, le dogme de la souveraineté populaire à celui du droit traditionnel. Cette lutte pour la conservation des conquêtes de la civilisation moderne a lieu en Angleterre, en Italie, en Belgique, en Espagne, en Hollande, et se poursuit avec plus ou moins d'ardeur sur le terrain toujours disputé de l'éducation publique. Crèches, Salles d'asile, Écoles enfantines, Écoles primaires, secondaires, professionnelles, Écoles normales, Écoles d'enseignement supérieur, se créent ou se perfectionnent partout dans l'espoir légitime d'asseoir ainsi sur des bases indestructibles la prospérité nationale et le bien-être de la société[1].

C. HIPPEAU.

1. Avant d'aborder l'examen des améliorations accomplies ou à accomplir dans ces différents genres d'établissements d'instruction, il m'a paru indispensable d'exposer comment elles ont été conçues et préparées par les diverses Assemblées de la Révolution. C'est l'objet de la première partie de cet ouvrage ; je n'y donne toutefois qu'un résumé des rapports et des discussions; on en trouvera un exposé complet dans les deux volumes que j'ai publiés sous le titre de : *L'Instruction publique pendant la Révolution.*



PREMIÈRE PARTIE.

RÉSUMÉ HISTORIQUE :

L'INSTRUCTION PUBLIQUE EN FRANCE DEPUIS 1789.

CHAPITRE Ier.

L'Assemblée constituante.

La Constitution française présentée à l'Assemblée nationale le 5 août 1791 contenait, immédiatement après la *Déclaration des Droits de l'homme*, la prescription qui suit : « Il sera créé et organisé une *Instruction publique*, commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes, et dont les établissements seront distribués graduellement dans un rapport combiné avec la division du royaume. » Dès le mois de janvier 1791, le Recteur de l'Université de Paris était venu déclarer à la barre de l'Assemblée, au nom des principaux professeurs et agrégés, qu'il adhérait solennellement à tous les décrets acceptés et sanctionnés par elle. « C'est à vous, lui avait répondu le président, d'achever la tâche que nous avons commencée. Rappelez à vos élèves qu'ils ont des droits à conserver, des devoirs à remplir; faites-leur aimer la liberté; mais marquez ses bornes et ses écueils. Apprenez-leur surtout à respecter ce qui est à jamais respectable : la morale, la loi, la religion. »

Parmi les plans nombreux proposés dans cette première période de la Révolution, on peut signaler ceux qui furent publiés par les membres de la congrégation de l'Oratoire, en particulier celui qui fut présenté à l'Assemblée nationale en 1790 par Daunou[1], qui plus tard devait être, auprès de la Convention, le rapporteur d'un projet de décret plus étendu et plus complet.

Mais il appartenait à l'illustre homme d'État, au puissant orateur, dont la voix domina toutes les discussions de la première de nos assemblées politiques, il appartenait à Mirabeau de se montrer, en fait d'éducation publique, l'interprète des idées, des sentiments et des besoins de cette époque de rénovation sociale. « Dans la dernière année de sa vie, il se disposait, dit Cabanis, à mettre la dernière main, dans la solitude, aux discours qui étaient le résultat de ses méditations sur ce sujet; c'est au moment où il allait y rêver dans les riantes promenades de sa maison d'Argenteuil, qu'une mort précoce l'enleva à la chose publique et à ses amis[2]. » Après avoir caractérisé l'œuvre accomplie par l'Assemblée constituante, qui, « pour tout reconstruire, avait été forcée de tout démolir », Mirabeau compte au nombre de ses plus grands bienfaits la recherche des moyens d'élever les âmes au niveau de la Constitution nouvelle, et de combler l'intervalle immense qu'elle a mis tout à coup entre l'état des choses et celui des habitudes. Ce moyen n'est autre qu'un bon système d'éducation publique. « Par lui, disait-il aux constituants, votre édifice devient éternel; sans lui, l'anarchie et le despotisme, qui se donnent secrètement la main, n'auraient peut-être pas

1. Ce remarquable travail est intitulé : *Plan d'Éducation*, dédié à l'Assemblée nationale, au nom des instituteurs publics de l'Oratoire, par Daunou. (Paris, 1790.)

2. Ces quatre discours ont été publiés sous ce titre : *Travail sur l'Éducation publique trouvé dans les papiers de Mirabeau et publié par J. G. Cabanis, docteur en médecine.*(Paris, Imprimerie nationale, 1791.)

de longs efforts à faire pour en renverser toutes les colonnes, et peut-être aussi auriez-vous à vous reprocher cette perfection elle-même que vous ne perdez jamais de vue, et à laquelle vous tâchez d'atteindre. Dans l'esclavage, l'homme ne peut avoir ni lumières, ni vertus; mais tant que la cruelle nécessité l'y retient, il n'a besoin ni des unes, ni des autres. Les lumières aggraveraient sa situation; les vertus y seraient déplacées. Mais sous le régime de la liberté, ses rapports deviennent plus étendus, tous ses mouvements prennent une activité singulière, ses passions acquièrent une énergie qui veut être dirigée[1]. Ce n'est plus cet engourdissement et cette paix de mort qui nous présentent de grands empires sous l'image de vastes tombeaux. Les peuples libres vivent et se meuvent, il faut qu'ils apprennent à se servir des forces, dont ils ont recouvré l'usage. La science de la liberté n'est pas si simple qu'elle peut le paraître au premier coup d'œil; son étude exige des réflexions; sa pratique, des préparations antérieures; sa conservation, des maximes mesurées, des règles inviolables et plus sévères que les caprices mêmes du despote. Cette science est intimement liée à tous les grands travaux de l'esprit, et à la perfection de toutes les branches de la morale. »

C'est donc, selon Mirabeau, d'une bonne éducation que l'on pouvait attendre ce complément de régénération qui devait fonder le bonheur du peuple sur ses vertus, et ses vertus sur ses lumières. En étendant à tous les citoyens les bienfaits de l'instruction, il répondait d'avance à ceux qui pendant longtemps ont prétendu qu'il était nécessaire de tenir le peuple dans l'ignorance : « Ceux qui veulent que le paysan ne sache *ni lire*, *ni écrire*, dit-il, se sont fait sans doute un patrimoine de son ignorance, et leurs mo-

1. On remarquera la conformité de ces idées avec celles qu'Horace Mann a exposées pour l'instruction de ses compatriotes des États-Unis.

tifs ne sont pas difficiles à apprécier. Mais ils ne savent pas que, lorsqu'on fait de l'homme une bête fauve, l'on s'expose à le voir se transformer en bête féroce. Sans lumières, point de morale. Mais à qui donc importe-t-il de les répandre, si ce n'est au riche? La sauvegarde de ses jouissances, n'est-ce pas la morale du peuple? Par l'influence des lois, par celle d'une bonne administration, par les efforts que doit inspirer à chacun l'espoir d'améliorer le sort de ses semblables, hommes publics, hommes privés, efforcez-vous donc de répandre en tous lieux les nobles fruits de la science! Croyez qu'en dissipant une seule erreur, en propageant une seule idée saine, vous aurez fait quelque chose pour le bonheur du genre humain, et, qui que vous soyez, c'est par là seulement que vous pourrez assurer le vôtre. » « Votre unique objet, dit-il encore, est de rendre à l'homme l'usage de toutes ses facultés, de le faire jouir de tous ses droits, de faire naître l'existence publique de toutes les existences individuelles, librement développées, et la volonté générale de toutes les volontés privées. »

Épris de la liberté nouvellement conquise, le grand orateur se confiait en sa toute-puissance pour la réalisation des rêves de bonheur faits à cette époque par tous les hommes de bien. Il y comptait tellement, qu'il refusait à l'État le droit d'imposer au père de famille l'obligation d'instruire ses enfants. « La société, selon lui, n'est pas en droit de la prescrire comme un devoir; la puissance publique n'a pas le droit de franchir, à l'égard des membres du corps social, les bornes de la surveillance contre l'injustice et de la protection contre la violence. »

« La société ne peut exiger de chacun que les sacrifices nécessaires au maintien de la liberté et de la sûreté de tous. »

On s'étonne à bon droit que Mirabeau n'ait pas compris que l'obligation d'envoyer ses enfants à l'école est précisément un de ces sacrifices que l'État a le devoir d'imposer

aux pères de famille. C'était alors en Angleterre que les membres les plus éminents de la Constituante trouvaient le modèle de plans d'éducation dans lesquels seraient conservés avec un respect exagéré les droits de la famille et les libertés individuelles; on ne devait pas tarder à s'apercevoir que, pour créer des centres d'instruction reconnus comme indispensables au bonheur des peuples, il ne fallait pas trop compter, même en Angleterre, ou sur le bon vouloir des parents, ou sur les efforts de l'initiative privée. On était alors animé généralement d'une extrême défiance à l'égard du pouvoir exécutif, dans lequel on était porté à voir un ennemi naturel de la liberté.

Quelques années plus tard, on le verra plus loin, ce sont les pères de famille et les influences locales hostiles à l'éducation républicaine qui prévaudront, et l'État alors tombera dans l'exagération contraire, en s'attribuant des droits et un pouvoir destructifs de la liberté.

Mirabeau conseillait de ne soumettre les Collèges et les Académies qu'aux magistrats qui représentent véritablement le peuple, c'est-à-dire qui sont élus et fréquemment renouvelés par lui. « Aucun pouvoir permanent ne devait avoir à sa disposition des armes aussi redoutables; c'est la plume, dit-il, qui conduit l'épée et qui donne ou enlève les sceptres; ce sont les instituteurs de la jeunesse, les philosophes et les écrivains de tous les genres, qui font marcher les nations à la liberté ou qui les précipitent dans l'esclavage. Il faut donc qu'ils soient toujours aux ordres de l'intérêt public. En conséquence, les Académies et les Collèges doivent être mis entre les mains des départements; je crois utile de les reconstituer sous des formes nouvelles, ne fût-ce que pour les avertir qu'ils n'appartiennent plus au même régime. »

Il est inutile d'entrer dans les détails du plan général d'études proposé par Mirabeau. Les quatre discours sont plus remarquables par la hauteur des pensées que par les moyens d'exécution contenus dans le projet de décret sur

l'organisation des Écoles publiques, qui fait suite à son premier discours. Le quatrième avait pour sujet la rédaction par l'Académie nationale d'un plan d'éducation pour l'héritier présomptif de la couronne, et l'organisation du pouvoir exécutif. Ce discours est une date expliquant suffisamment que les idées de l'auteur sont l'expression d'une époque de transition entre les institutions monarchiques, déjà fortement ébranlées, et l'avènement prochain des institutions républicaines, ouvrant la porte à d'autres besoins, à d'autres exigences.

On s'en aperçoit dans le rapport célèbre présenté par l'ancien évêque d'Autun, Talleyrand-Périgord, aux dernières séances de l'Assemblée nationale[1]. On reconnaît l'immense progrès accompli déjà dans les idées en lisant les pages éloquentes dans lesquelles un membre du clergé, tout imbu des principes de la Révolution, caractérise avec une sévérité, qui paraît excessive, les institutions pédagogiques de l'ancien régime, et demande l'adoption du système le plus large et le plus libéral[2]. « Sous l'ancien ordre de choses, disait-il, on ne pouvait arrêter sa pensée sur la barbarie de nos institutions, sans être effrayé de cette privation totale de lumières qui s'étendait sur la grande majorité des hommes, sans être révolté ensuite des opinions déplorables que l'on jetait dans l'esprit de ceux qui n'étaient pas tout à fait dévoués à l'ignorance, et des préjugés de tous les genres dont on les nourrissait, et de la discordance, ou plutôt de l'opposition absolue, qui existait entre ce qu'un enfant était contraint d'apprendre, et ce

1. Rapport sur l'Instruction publique fait au nom du Comité de Constitution, à l'Assemblée nationale, les 10, 11 et 19 septembre 1791, par M. de Talleyrand-Périgord, ancien évêque d'Autun, administrateur du département. (Imprimé par ordre de l'Assemblée nationale. Paris, 1791.)

2. On a plusieurs fois attribué la rédaction de ce rapport à l'abbé Desrenaudes, ancien grand-vicaire d'Autun. Talleyrand en a fait son œuvre propre en l'adressant à l'Assemblée et en le publiant sous son nom.

qu'un homme était tenu de faire ; enfin de cette déférence aveugle et persévérante pour des ouvrages dès longtemps surannés, qui, nous replaçant sans cesse à l'époque où tout le savoir était concentré dans les cloîtres, semblait encore, après plus de dix siècles, destiner l'universalité des citoyens à habiter des monastères.

« Toutefois ces choquantes contradictions, et de plus grandes encore, n'auraient pas dû surprendre; elles devaient naturellement exister là où, constitutionnellement, tout était hors de sa place; où tant d'intérêts se réunissaient pour tromper, pour dégrader l'espèce humaine, où la nature du Gouvernement repoussait les principes dans tout ce qui n'était pas destiné à flatter ses erreurs, où tout semblait faire une nécessité d'apprendre aux hommes, dès l'enfance, à composer avec des préjugés, au milieu desquels ils étaient appelés à vivre et à mourir; où il fallait les accoutumer à contraindre leur pensée, puisque la loi elle-même leur disait avec menace qu'ils n'en étaient pas les maîtres; et où, enfin, une prudence pusillanime, qui osait se nommer *vertu*, s'était fait un devoir de distraire leur esprit de ce qui pouvait un jour leur rappeler des droits qu'il ne leur était pas permis d'invoquer.

« La loi, rappelée à son origine, est redevenue ce qu'elle n'eût jamais dû cesser d'être, l'expression de la volonté commune. Mais, pour que cette volonté, qui doit se trouver toute dans les représentants de la nation, chargés par elle d'être ses organes, ne soit pas à la merci des volontés éparses ou tumultueuses de la multitude, souvent égarée; pour que ceux de qui tout pouvoir dérive ne soient tentés, ni quant à l'émission de la loi, ni quant à son exécution, de reprendre inconsidérément ce qu'ils ont donné, il faut que la raison publique, armée de toute la puissance de l'instruction et des lumières, prévienne ou réprime sans cesse ces usurpations individuelles, destructives de tout principe, afin que le parti le plus fort soit aussi et pour toujours le parti le plus juste.

« Tout proclame donc l'instante nécessité d'organiser l'instruction; tout nous démontre que le nouvel état de choses, élevé sur les ruines de tant d'abus, nécessite une création en ce genre; et la décadence rapide et presque spontanée des établissements actuels, qui, dans toutes les parties du royaume, dépérissent comme des plantes sur un terrain nouveau qui les rejette, annonce clairement que le moment est venu d'entreprendre ce grand ouvrage. »

L'instruction, selon Talleyrand, réclame les conditions suivantes :

1° Elle doit exister pour tous, car, puisqu'elle est un des résultats aussi bien qu'un des avantages de l'association, on doit conclure qu'elle est un bien commun des associés : nul ne peut donc en être légitimement exclu; et celui-là qui a le moins de propriétés privées semble même avoir un droit de plus pour participer à cette propriété commune.

2° Ce principe se lie à un autre : si chacun a le droit de recevoir les bienfaits de l'instruction, chacun a réciproquement le droit de concourir à les répandre : car c'est du concours et de la rivalité des efforts individuels que naîtra toujours le plus grand bien. Tout privilège est par sa nature odieux; un privilège en matière d'instruction serait plus odieux et plus absurde encore.

3° L'instruction, quant à son objet, doit être *universelle* : car c'est alors qu'elle est véritablement un bien commun, dans lequel chacun peut s'approprier la part qui lui convient. Les diverses connaissances qu'elle embrasse peuvent ne pas paraître également utiles; mais il n'en est aucune qui ne le soit véritablement, qui ne puisse le devenir davantage, et qui, par conséquent, doive être rejetée ou négligée. Il existe, d'ailleurs, entre elles une éternelle alliance, une dépendance réciproque : car elles ont toutes dans la raison de l'homme un point commun de réunion; de telle sorte que nécessairement l'une s'enrichit et se fortifie de l'autre. De là il résulte que, dans une société bien organisée,

quoique personne ne puisse parvenir à tout savoir, il faut néanmoins qu'il soit possible de tout apprendre.

4° L'instruction doit exister pour l'un et l'autre sexe; cela est trop évident : car, puisqu'elle est un bien commun, sur quel principe l'un des deux pourrait-il en être déshérité par la société protectrice des droits de tous?

5° Enfin elle doit exister pour tous les âges. C'est un préjugé de l'habitude de ne voir toujours en elle que l'institution de la jeunesse. L'instruction doit conserver et perfectionner ceux qu'elle a déjà formés. Elle est, d'ailleurs, un bienfait social et universel : elle doit donc naturellement s'appliquer à tous les âges, si tous les âges en sont susceptibles. Or, qui ne voit qu'il n'en est aucun où les facultés humaines ne puissent être utilement exercées, où l'homme ne puisse être affermi dans d'heureuses habitudes, encouragé à faire le bien, éclairé sur les moyens de l'opérer; et qu'est-ce que tous ces secours, si ce n'est des émanations du pouvoir instructif?

L'instruction, considérée dans ses rapports avec l'avantage de la société, exige, comme principe fondamental, qu'il soit enseigné à tous les hommes : 1° à connaître la constitution de cette société; 2° à la défendre; 3° à la perfectionner; 4° et, avant tout, à se pénétrer des principes de la morale, qui est antérieure à toute constitution, et qui, plus qu'elle encore, est la sauvegarde et la caution du bonheur public.

L'instruction, comme source d'avantages pour les individus, exige que toutes les facultés de l'homme soient exercées : elle doit donc s'étendre à toutes les facultés physiques, intellectuelles et morales.

Notons, en passant, la légitime importance que Talleyrand attache à l'enseignement scientifique de la morale fondée sur le libre développement des lois naturelles distinctes de toute religion positive. « On a gémi longtemps, dit-il, de voir les hommes de toutes les nations, de toutes les religions, faire dépendre la morale de cette multitude

d'opinions qui les divisent. Il en est résulté de grands maux: car, en se livrant à l'incertitude, souvent à l'absurdité, on l'a rendue versatile et chancelante... ; abstraction faite de tout système, de toute opinion, et en ne considérant dans les hommes que leurs rapports avec les autres hommes, on peut leur enseigner ce qui est bon, ce qui est juste, le leur faire aimer, leur faire trouver le bonheur dans les actions honnêtes, du tourment dans celles qui ne le sont pas, former enfin de bonne heure leur esprit et leur conscience et les rendre l'un et l'autre sensibles à la moindre impression de ce qui est mal[1]. »

Talleyrand distingue une première instruction qui doit être commune à tous; pour le plus grand nombre, une autre instruction qui tende à donner un plus grand développement aux facultés, et à éclairer chaque élève sur sa destination particulière, et, enfin, pour un certain nombre, une instruction spéciale et approfondie, nécessaire à divers états, dont la société doit retirer de grands avantages. La première serait placée dans chaque canton, ou plus exactement dans chaque division qui renferme une assemblée primaire; la seconde dans chaque district; la troisième répondrait à chaque département, afin que par là chacun pût trouver ou chez soi, ou autour de soi, tout ce qu'il lui importe de connaître.

C'est ainsi que répondent aux divers degrés de la hiérarchie administrative les différentes gradations de l'Instruction publique; et, de même qu'au delà de toutes les administrations se trouve placé le premier organe de la nation, c'est-à-dire le Corps législatif, investi de toute la force de la volonté publique; ainsi tant pour le complément de l'instruction que pour le rapide avancement de

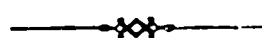
1. Talleyrand demandait, comme on le demanda souvent plus tard, que l'on composât, par ordre de l'Assemblée, pour l'enseignement de la morale, un ouvrage simple, à la fois clair et profond. Nous attendons encore ce livre, dont l'utilité est incontestable.

la science, il existera dans le chef-lieu de l'État, comme au faîte de toutes les instructions, une école plus particulièrement nationale, ou *Institut universel*, qui, s'enrichissant des lumières de toutes les parties de la France, présentera sans cesse la réunion des moyens les plus heureusement combinés pour le développement des connaissances humaines et leur accroissement indéfini.

La question de la gratuité de l'enseignement, envisagée sous toutes ses faces, se résume dans le projet présenté à l'Assemblée nationale en ces quelques mots : « Il est une instruction absolument nécessaire à tous; la société la doit à tous. Non seulement elle en doit les moyens, elle doit aussi l'application de ces moyens. Il est une instruction qui, sans être nécessaire à tous, est pourtant nécessaire dans la société en même temps qu'elle est utile à ceux qui la possèdent. La société doit en assurer les moyens; mais c'est aussi aux individus qui en profitent à prendre sur eux une partie des frais de l'application. Il est enfin une instruction qui, étant nécessaire dans la société, paraît devoir lui être beaucoup plus profitable, si elle parvient à certains individus qui annoncent des dispositions particulières. La société, pour son intérêt autant que pour sa gloire, doit donc à ces individus non pas seulement l'existence des moyens d'instruction, mais tout ce qu'il faut pour qu'ils puissent en faire usage.

« Destiné à être un jour le bienfaiteur de la société, dit à ce propos le rapporteur, il faut que le talent, en quelque part qu'il existe, puisse librement parcourir tous les degrés de l'instruction : que l'élève de l'école primaire qui a manifesté des dispositions précieuses qui l'appellent à l'école supérieure y parvienne aux dépens de la société, s'il est pauvre; que de l'école de district, lorsqu'il s'y distinguera, il puisse s'élever sans obstacle et encore à titre de récompense à l'école plus savante du département, et ainsi de degré en degré, et par un choix toujours plus sévère, jusqu'à l'Institut national. »

Ce qu'il y a de plus important à signaler dans ce remarquable rapport, ce sont les considérations générales dans lesquelles sont exposés les principes d'éducation dont ne cessèrent de s'inspirer les hommes qui comprirent le mieux le génie de la Révolution. Les moyens à employer pour appliquer ces principes souvent ingénieux ne sont pas toujours pratiques. Déjà combattu et repoussé par les assemblées populaires qui commençaient à exercer sur la marche des idées leur redoutable influence, le projet n'avait pas obtenu l'assentiment d'une grande partie de l'Assemblée; la gauche en avait demandé l'ajournement, contre lequel la droite avait hautement protesté, et après une discussion orageuse, l'Assemblée dut en renvoyer la discussion à la prochaine législature.



CHAPITRE II.

L'Assemblée législative.

Quatre jours après, le 30 septembre 1791, la Constituante faisait place à l'Assemblée législative. Dès le vendredi 14 octobre, cette assemblée décréta la formation d'un Comité spécial de l'Instruction publique, composé de 24 membres. Le 28, furent élus pour en faire partie : Lacépède, Carnot, Condorcet, Prieur, Dupin, Arbogast, Jean Debry, Pastoret et Romme. Les 20 et 21 avril, Condorcet, au nom de ce Comité, présenta son *Rapport et Projet de Décret sur l'Organisation générale de l'Enseignement*.

L'Assemblée ne pouvait confier une pareille tâche à un homme mieux préparé à l'accomplir. Ses travaux scientifiques, l'élévation de ses idées, les études spéciales aux-

quelles il s'était déjà livré sur l'Instruction publique considérée comme devant hâter les progrès de l'esprit humain, devaient tout naturellement le désigner au choix de ses collègues. On ne peut apprécier suffisamment la valeur d'un travail aussi remarquable sans le rapprocher d'un ouvrage plus considérable dont il est en quelque sorte le résumé. Les cinq Mémoires sur l'Instruction publique publiés dans la *Bibliothèque de l'Homme public* en 1791-1792[1] sont certainement ce qui a été écrit en France sur ce sujet au dix-huitième siècle de plus important et de plus complet. Si dans la pensée de Mirabeau et de Talleyrand les lois relatives à l'éducation publique doivent surtout avoir pour résultat l'affermissement des libertés publiques, Condorcet, tout en se montrant aussi passionné pour la liberté, est surtout inspiré par un ardent amour de l'égalité, par le désir généreux, mais souvent excessif, d'effacer toutes les inégalités sociales. Il ne distingue pas suffisamment, comme le feront les hommes politiques qui se passionnèrent pour l'établissement de l'égalité sociale, celles qui résultent de la nature, et qu'il est impossible de faire disparaître, et celles que l'on doit aux institutions humaines, toujours susceptibles d'être modifiées. « Offrir à tous les individus de l'espèce humaine, dit-il en commençant son rapport, les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs; assurer à chacun d'eux la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature, et par là établir entre les citoyens une égalité de fait; rendre réelle l'égalité poli-

1. Ces Mémoires, qui ont été imprimés dans le tome VII, p. 167-487 de ses œuvres, ont pour titres : *Nature et Objet de l'Instruction publique; De l'Instruction commune pour les enfants; De l'Instruction commune pour les hommes; Sur l'Instruction relative aux professions; Sur l'Instruction relative aux sciences.*

tique reconnue par la loi : tel doit être le premier but d'une instruction nationale, et, sous ce point de vue, elle est pour la puissance publique un devoir de justice. Diriger l'enseignement de manière que la perfection des arts augmente les jouissances de la généralité des citoyens et l'aisance de ceux qui les cultivent, qu'un plus grand nombre d'hommes deviennent capables de bien remplir les fonctions nécessaires à la société, et que les progrès toujours croissants des lumières ouvrent une source inépuisable de secours dans nos besoins, de remèdes dans nos maux, de moyens de bonheur individuel et de prospérité commune; cultiver enfin dans chaque génération les facultés physiques, intellectuelles et morales, et par là contribuer à ce perfectionnement général et graduel de l'espèce humaine, dernier but vers lequel toute institution sociale doit être dirigée : tel doit être encore l'objet de l'instruction, et c'est pour la puissance publique un devoir imposé par l'intérêt commun de la société, par celui de l'humanité tout entière. »

Ce sont là certainement de nobles pensées, et les écrivains les plus récents, tels que James et Stuart Mill, Herbert Spencer, A. Bain, qui se sont occupés d'établir les principes sur lesquels repose la science de l'éducation, avaient été devancés d'une manière supérieure par le philosophe français. Ce qui caractérise ses conceptions, c'est cette grande idée de la perfectibilité de l'espèce humaine qui ne trouve malheureusement aujourd'hui qu'un bien petit nombre de croyants.

Sans cette foi cependant, non pas à la perfectibilité indéfinie de notre espèce, qui n'est qu'une brillante utopie, mais au progrès considéré comme une loi de la vie universelle, que signifieraient nos efforts pour le perfectionnement de l'éducation que nous considérons comme le plus puissant instrument du progrès? C'est à cette idée du progrès, c'est à cette foi immense dans l'avenir, que nous pouvons attribuer tout ce qu'il y a d'élevé et de généreux dans les

aspirations du dix-huitième siècle et dans les conceptions de nos assemblées politiques.

En ce qui concerne l'importante question de l'éducation des femmes, Condorcet se bornait, dans son rapport, à demander que dans les villages où il n'y aurait qu'une seule école primaire les enfants des deux sexes y fussent admis et reçussent du même instituteur une instruction semblable. Lorsqu'un village ou une ville aurait deux écoles primaires, l'une d'elles serait confiée à une institutrice, et les enfants des deux sexes devraient être séparés. C'était la seule disposition relative à l'instruction des femmes comprise dans ce premier travail : cette instruction devait être l'objet d'un autre rapport; mais l'auteur s'est expliqué d'une manière qui ne laisse aucun doute sur l'opinion qu'il aurait émise à cet égard dans le rapport qu'il se proposait de faire. Sur ce point, Condorcet va aussi loin que le font de nos jours les partisans les plus résolus de l'instruction supérieure des femmes.

L'éducation publique devant se borner à l'instruction, rien ne pouvait empêcher qu'elle ne fût la même pour les femmes que pour les hommes. Elles ne doivent pas être exclues de l'enseignement des sciences parce qu'elles peuvent se rendre utiles à leurs progrès soit en faisant des observations, soit en composant des livres élémentaires. Il est nécessaire qu'elles partagent l'instruction donnée aux hommes : 1° pour qu'elles puissent surveiller celle de leurs enfants; 2° parce que le défaut d'instruction chez les femmes introduirait dans les familles une inégalité contraire à leur bonheur; 3° parce que c'est un moyen de faire conserver aux hommes les connaissances qu'ils ont acquises dans leur jeunesse; 4° enfin, parce que les femmes ont le même droit que les hommes à l'instruction publique. Condorcet allait plus loin : devançant dans ses théories ce qui devait être mis en pratique aux États-Unis, et s'appuyant sur les raisons aujourd'hui admises par la pédagogie américaine, il voulait que l'instruction

fût donnée en commun aux élèves des deux sexes, et que les femmes ne fussent pas exclues de l'enseignement. Cette coéducation des deux sexes était considérée par lui comme utile aux mœurs, loin d'être dangereuse : « Elle est, disait-il, favorable à l'émulation; elle en fait naître une qui a pour principe des sentiments de bienveillance, et non des sentiments personnels, comme l'émulation des Collèges. »

La séparation des deux sexes ne serait réelle que pour les classes riches. Ce n'est pas sous une constitution égale et libre qu'il serait permis d'établir une séparation purement illusoire pour la grande majorité des familles. Or, jamais elle ne peut être réelle hors des écoles ni pour l'habitant des campagnes, ni pour la partie peu riche des citoyens des villes. Ainsi, la réunion d'élèves des deux sexes dans les écoles ne ferait que diminuer les inconvénients de celle qu'on ne saurait éviter dans les actions ordinaires de la vie, où elle n'est cependant ni exposée aux regards de témoins du même âge, ni soumise à la vigilance d'un maître. Rousseau, qui attachait à la pureté des mœurs une importance peut-être exagérée, voulait, pour l'intérêt même de cette pureté, que les deux sexes se mêlassent dans leurs divertissements. Y aurait-il plus de danger à les réunir pour des occupations sérieuses? « Qu'on ne s'y trompe point : ce n'est pas à la sévérité de la morale religieuse qu'il faut attribuer ces idées d'une séparation rigoureuse; l'orgueil et l'avarice y ont au moins autant de part, et c'est à ces vices que l'hypocrisie des moralistes a voulu rendre un hommage intéressé. C'est, d'un côté, à la crainte des alliances inégales, et, de l'autre, à celle du refus de consacrer les liaisons fondées sur des rapports personnels, que l'on doit la généralité de ces opinions austères. Il faut donc, loin de les favoriser, chercher à les combattre dans les pays où l'on veut que la législation ne fasse que suivre la nature, obéir à la raison et se conformer à la justice. Dans les institutions d'une nation libre, tout doit tendre à l'éga-

lité, non seulement parce qu'elle est aussi un droit des hommes, mais parce que le maintien de l'ordre et de la paix l'ordonne impérieusement. Une constitution qui établit l'égalité politique ne sera jamais ni durable, ni paisible, si on la mêle avec des institutions qui maintiennent des préjugés favorables à l'inégalité. »

Cette manière de voir est celle qui domine aux États-Unis, où se sont réalisées quelques-unes des conceptions les plus hardies de Condorcet. Cette coéducation des deux sexes est une de celles qui rencontreraient en France la plus vive opposition et des difficultés insurmontables. Elle suppose un ensemble d'institutions politiques, des habitudes sociales, des sentiments, des mœurs et des usages qui n'existent pas chez tous les peuples, et sans lesquels le système américain, appliqué sans danger par les nations de race anglo-saxonne, offrirait bien des inconvénients chez les nations d'origine latine.

On pourrait croire que, entraîné par la crainte de ne pouvoir obtenir de l'initiative privée une assez grande puissance pour créer cette instruction universelle sur laquelle il fait reposer le bonheur et la moralité des peuples, Condorcet aurait recours à une sorte de contrainte exercée par l'État au détriment de la liberté des familles et des opinions individuelles; il n'en est rien : établissant une distinction profonde entre l'*instruction*, c'est-à-dire les connaissances positives et certaines, les vérités de fait et de calcul, et l'*éducation*, c'est-à-dire les croyances politiques et religieuses, autant il accordait de pouvoir à l'État pour étendre la première, autant il lui interdisait le droit de diriger et de dispenser la seconde. A ces deux points de vue, l'État devait s'abstenir et se déclarer incompétent. L'État, selon Condorcet, devait donc s'arrêter au la conscience et laisser à leur libre spontanéité ts religieux et politiques.

pas de religion de l'État. La morale de la nation; mais ce sera la mo-

rale philosophique séparée de tout catéchisme religieux. Quant à la politique, l'État devra se borner à présenter la Constitution comme un fait, et non comme une chose sacrée, inviolable, éternelle. Si l'on entend qu'il faut enseigner la Constitution comme une doctrine conforme aux principes de la raison universelle, ou exciter en sa faveur un aveugle enthousiasme qui rende les citoyens incapables de la juger; si on leur dit : « Voilà ce que vous devez adorer et croire », alors c'est une espèce de religion politique qu'on veut créer; c'est une chaîne que l'on prépare aux esprits, et on viole la liberté dans les droits les plus sacrés sous prétexte d'apprendre à la chérir. » Il ne faudrait pas, il nous semble, abuser d'un sentiment juste et légitime en soi, mais qui ne saurait être pris dans un sens absolu. On peut sans doute, par respect pour la liberté, accepter la séparation complète du pouvoir politique et du pouvoir religieux ; mais il y aurait plus d'un inconvénient pour l'État à lui interdire la surveillance de l'éducation politique. Si son premier devoir est d'établir de bonnes lois, son second est de les faire connaître, de les faire respecter, de les faire aimer. On peut donc, au contraire, considérer comme obligatoire pour lui le devoir de consolider, en leur faisant, au moyen de l'enseignement, prendre racine dans l'âme du peuple, les institutions politiques qui le régissent. Nous verrons que la Convention et l'Empire, péchant par un défaut contraire et tombant dans l'excès opposé, ne se laisseront pas arrêter par les scrupules de l'éminent philosophe. Le problème à résoudre serait de concilier les droits des familles et ceux de l'État. Mais cette solution si désirée n'a pu jusqu'à présent être trouvée par aucun de nos gouvernements, puisqu'elle est encore de nos jours l'objet de débats et de controverses, dans lesquelles chacun apporte une ardeur passionnée, qui prouve l'importance qu'on y attache.

Condorcet distingue cinq degrés d'instruction sous le nom : 1° *d'Ecoles primaires*, 2° *d'Écoles secondaires*, 3° *d'In-*

stituts, 4° *de Lycées*, 5° *de Société nationale des Sciences et des Arts*.

Toute collection de maisons renfermant quatre cents habitants aura une *École primaire* et un maître. On y enseignera à lire, à écrire; ce qui suppose nécessairement quelques notions grammaticales. On y joindra les règles de l'arithmétique, des méthodes simples de mesurer exactement un terrain, de toiser un édifice; une description élémentaire des productions du pays, des procédés de l'agriculture et des arts; le développement des premières idées morales et des règles de conduite qui en dérivent, enfin ceux des principes de l'ordre social qu'on peut mettre à la portée de l'enfance.

Les *Écoles secondaires* sont destinées aux enfants dont les familles peuvent se passer plus longtemps de leur travail et consacrer à leur éducation un plus grand nombre d'années, ou même quelques avances. L'organisation de cet *enseignement moyen*, en dehors de l'enseignement classique, était une excellente idée, malheureusement négligée dans les projets qui furent présentés plus tard, et qui a pu se réaliser seulement de nos jours dans les institutions auxquelles on a donné les noms vénérés de *Chaptal*, de *Turgot*, de *Lavoisier*, etc.[1].

Condorcet définit excellemment ce genre d'établissements servant d'intermédiaires entre l'École primaire et le Collège; chaque district, et, de plus, chaque ville de quatre mille habitants devait avoir une de ces Écoles secondaires.

Quelques notions de mathématiques, d'histoire naturelle et de chimie nécessaires aux arts, des développements plus étendus des principes de la morale et de la science sociale, des leçons élémentaires de morale y formeront le fond de l'instruction. Condorcet a exposé d'une manière admirable les avantages, au point de vue de l'éducation et

1. Par l'organisation récente de l'enseignement primaire supérieur, ce vœu de Condorcet se trouve réalisé. (*Note des Éditeurs.*)

de l'instruction populaire, des conférences et des lectures publiques, qui, sévèrement interdites depuis la Révolution, ont été remises en honneur, et sont destinées à exercer sur la société une influence considérable. C'est un puissant instrument de civilisation. Les instituteurs donneront des conférences hebdomadaires ouvertes à tous les citoyens. Chaque école aura une bibliothèque, un cabinet où l'on placera quelques instruments météorologiques, quelques modèles de machines et de métiers, quelques objets d'histoire naturelle; et ce sera pour les hommes un nouveau moyen d'instruction. Sans doute, ces collections seront d'abord presque nulles; mais elles s'accroîtront avec le temps, s'augmenteront par des dons, se compléteront par des échanges; elles répandront le goût de l'observation et de l'étude, et ce goût contribuera bientôt à leur progrès. Qu'on ne craigne pas que la gravité de ces connaissances en écarte le peuple. Pour l'homme occupé de travaux corporels, le repos seul est un plaisir, et une légère contention d'esprit un véritable délassement; c'est pour lui ce qu'est le mouvement du corps pour le savant livré à des études sédentaires : un moyen de ne pas laisser engourdir celles de ses facultés que ses occupations habituelles n'exercent pas assez.

« L'homme des campagnes, l'artisan des villes, ne dédaignera point des connaissances dont il aura une fois connu les avantages par son expérience ou celle de ses voisins. Si la seule curiosité l'attire d'abord, bientôt l'intérêt le retiendra. La frivolité, le dégoût des choses sérieuses, le dédain pour ce qui n'est qu'utile, ne sont pas les vices des hommes nouveaux; et cette prétendue stupidité, née de l'asservissement et de l'humiliation, disparaîtra bientôt, lorsque des hommes libres trouveront auprès d'eux les moyens de briser la dernière et la plus honteuse de leurs chaînes. »

Le troisième degré d'instruction donné dans les *Instituts* (ce sont nos Lycées et nos Collèges) embrasse les élé-

ments de toutes les connaissances humaines; il renferme ce qui est nécessaire pour être en état de se préparer à remplir les fonctions publiques qui exigent le plus de lumières, ou de se livrer avec succès à des études plus approfondies. Le nombre de ces établissements devait être de cent dix, et il devait en être établi un dans chaque département. Sans négliger les connaissances qui dominaient dans l'enseignement de l'ancien régime, Condorcet attribuait la plus grande place aux sciences physiques et mathématiques.

L'enseignement devait être, comme dans le projet de Talleyrand, partagé par cours, les uns liés entre eux, les autres séparés, quoique faits par les mêmes professeurs. La distribution en serait telle qu'un élève pourrait suivre à la fois quatre cours, ou n'en suivre qu'un seul; embrasser dans l'espace de cinq ans la totalité de l'instruction s'il avait une grande facilité; se borner à une seule partie dans le même espace de temps s'il avait des dispositions moins heureuses. On pouvait même pour chaque science s'arrêter à tel ou tel terme, y consacrer plus ou moins de temps, en sorte que ces diverses combinaisons se prêtaient à toutes les variétés de talents, à toutes les positions personnelles.

Les professeurs des Instituts devaient faire une fois par mois des conférences publiques.

Voici quels étaient les principes sur lesquels Condorcet faisait reposer ce que nous appelons aujourd'hui la *laïcité* de l'enseignement : la Constitution, en reconnaissant le droit qu'a chaque individu de choisir son culte, en établissant une entière égalité entre tous les habitants de la France, ne permet point d'admettre dans l'Instruction publique un enseignement qui, en repoussant les enfants d'une partie des citoyens, détruirait l'égalité des avantages sociaux et donnerait à des dogmes particuliers un avantage contraire à la liberté des opinions. Il est donc rigoureusement nécessaire de séparer de la morale les principes de

toute religion particulière et de n'admettre dans l'Instruction publique l'enseignement d'aucun culte religieux. Chacun d'eux doit être enseigné dans les temples par ses propres ministres. Les parents, quelle que soit leur opinion sur la nécessité de telle ou telle religion, pourront alors, sans répugnance, envoyer leurs enfants dans les établissements nationaux; et la puissance publique n'aura point usurpé les droits de la conscience sous prétexte de l'éclairer et de la conduire.

« D'ailleurs, ajoute le rapporteur, combien n'est-il pas important de fonder la morale sur les seuls principes de la raison? Quelque changement que subissent les opinions d'un homme dans le cours de sa vie, les principes établis sur cette base resteront toujours également vrais; ils seront invariables comme elle; il les opposera aux tentatives que l'on pourrait faire pour égarer sa conscience. Elle conservera son indépendance et sa rectitude, et on ne verra plus ce spectacle si affligeant d'hommes qui s'imaginent remplir leurs devoirs en violant les droits les plus sacrés, et obéir à Dieu en trahissant leur patrie. »

Le quatrième degré d'instruction était désigné sous le nom de *Lycée;* on proposait d'en établir dix.

Répartir ainsi dans les départements des écoles de hautes études ouvertes aux étrangers, était une heureuse tentative pour échapper aux inconvénients d'une centralisation excessive par suite de la concentration de ces hautes études à Paris, comme l'avait proposé Talleyrand. Toutes les sciences devaient y être enseignées dans toute leur étendue. Cet enseignement correspondait à celui de nos facultés actuelles; il était même plus étendu : il devait y avoir des cours pour l'étude des langues orientales.

Dans ces quatre degrés d'instruction, l'enseignement sera totalement gratuit. Cette mesure si réellement libérale est surtout envisagée dans son rapport avec l'égalité sociale, et Condorcet l'appuie sur des motifs d'une haute portée. L'un des plus puissants est celui-ci : « En exami-

nant la France géographique, on verra que si l'instruction est abandonnée à elle-même, elle ne pourra se répandre qu'avec une funeste inégalité. Les grandes villes, les pays riches, y trouveront des moyens d'étendre, d'augmenter leurs avantages déjà trop réels; les autres portions de la République ou manqueront de maîtres ou n'en auront que de mauvais. Sommes-nous au point où l'on peut sans risque laisser l'instruction s'organiser elle-même? Sommes-nous à celui où l'autorité publique peut l'organiser d'une manière utile? Le système d'une instruction égale et partout semblable n'est pas moins utile pour établir, sur une base inébranlable, l'unité nationale, tandis qu'en abandonnant l'instruction aux volontés individuelles elle ne servirait qu'à fortifier ces différences d'usages, d'opinions, de goûts, de caractères, qu'il est si important de faire disparaître. En un mot, sans une instruction nationale, gratuite pour tous les degrés, quelque combinaison que vous choisissiez, vous aurez ignorance générale ou inégalité. Vous aurez des savants, des philosophes, des politiques éclairés; mais la masse du peuple conservera ses erreurs, et, au milieu de l'éclat des lumières, vous serez gouvernés par les préjugés[1]. »

Le dernier degré d'instruction est une *Société nationale des Sciences et des Arts*, instituée pour surveiller et diriger les établissements d'instruction, pour s'occuper du perfectionnement des sciences et des arts, pour recueillir, encourager, appliquer et répandre les découvertes utiles.

Ce n'est plus de l'instruction particulière des enfants ou même des hommes qu'il s'agit, mais de l'instruction de la génération entière, du perfectionnement général de la raison humaine; ce n'est pas aux lumières de tel individu en particulier qu'il s'agit d'ajouter des lumières plus

1. Le système de la gratuité absolue pour tous les degrés d'instruction a été développé par le député Romme, comme nous le verrons, dans son Rapport à la Convention sur l'Éducation nationale.

étendues; c'est la masse entière des connaissances qu'il faut enrichir par des vérités nouvelles; c'est à l'esprit humain qu'il faut préparer de nouveaux moyens d'accélérer les progrès, de multiplier ses découvertes. Cette société est divisée en quatre classes : la première comprend toutes les classes mathématiques; la seconde renferme les sciences morales et politiques; la troisième comprend l'application des sciences mathématiques et physiques aux arts : elle embrasse la médecine, les arts mécaniques, l'agriculture et la navigation; la quatrième classe renferme la grammaire, les lettres, les arts d'agrément, l'érudition.

La moitié des savants qui feront partie de la Société nationale auront leur résidence habituelle dans les départements; ils se choisiront eux-mêmes.

D'après le calcul fait par Romme, le plan d'organisation générale de Condorcet devait entraîner une dépense de 24 210 000 livres, ainsi réparties :

1° Écoles primaires, 2 070 000 enfants.	15 000 000	livres.
2° Écoles secondaires, 135 000 élèves. .	2 300 000	—
3° Cent dix Instituts (Collèges), 80 000 élèves	3 960 000	—
4° Dix Lycées (Facultés)	1 350 000	—
5° Société nationale.	300 000	—
6° Élèves de la patrie (Boursiers). . .	1 300 000	—
Total. . .	24 210 000	livres.

L'instruction devait ainsi consumer à peine la dix-huitième partie de l'impôt total; elle coûterait six fois moins que ne coûtaient les dépenses de l'ancien culte, et moins d'un tiers de ce que coûtait le nouveau, c'est-à-dire celui qui avait été établi d'après la constitution civile du clergé.

Les rapports de Talleyrand et de Condorcet, sur lesquels on ne saurait trop appeler l'attention des hommes voués aux progrès de l'éducation publique, peuvent être consi-

dérés comme la plus haute expression des sentiments et des principes dont s'inspirèrent les esprits les plus sages et les plus éclairés, déjà préparés à les comprendre par les écrits philosophiques du dix-huitième siècle. Ils ouvrent majestueusement la longue série des délibérations qui eurent lieu dans nos assemblées politiques et des nombreux ouvrages consacrés aux études pédagogiques, depuis le commencement de la Révolution jusqu'à nos jours. Les extraits que nous en donnons ici suffisent pour en faire apprécier l'importance; mais il faudrait pouvoir les lire en entier.

Présenté les 20 et 21 avril 1792, le rapport de Condorcet arrivait devant l'Assemblée législative au milieu des graves préoccupations que faisait naître dans tous les esprits la question de la guerre avec l'Autriche.



CHAPITRE III.

La Convention.

PREMIERS DÉCRETS SUR L'INSTRUCTION PUBLIQUE.

Réunie le 21 septembre 1792, la Convention proclamait, le 22, l'abolition de la royauté et l'établissement de la République. Le 2 octobre, elle créait un Comité d'Instruction, composé de 24 membres, qui se subdivisaient en plusieurs sections.

Le 12 décembre, le lendemain même du jour où Louis XVI avait subi son premier interrogatoire, le Comité présenta un projet de loi sur l'Instruction publique. Sur la proposition de Chénier, la Convention en adopta le

premier article, ainsi conçu : « TITRE PREMIER, *Enseignement :* Art. 1er. Les Écoles primaires formeront le premier degré d'instruction : on y enseignera les connaissances nécessaires à tous les citoyens. Les personnes chargées de l'enseignement dans ces écoles s'appelleront *instituteurs.* » Pensant avec raison que l'organisation des Écoles primaires serait défectueuse et bientôt nulle dans ses effets si l'on ne s'occupait pas immédiatement des degrés supérieurs, Lanthenas demanda que l'on mît en délibération les bases générales de l'Instruction publique telles que les avait établies le projet primitif du Comité. Rabaut-Saint-Étienne s'y opposa. « La nation, dit-il, doit absolument adopter une doctrine qui enseignera dans les écoles les devoirs du citoyen. Ce qu'elle ne doit qu'indirectement, c'est l'enseignement des arts et des sciences. Faisons des hommes, faisons des citoyens ; toute la France le demande ; on ne nous demande pas des Collèges, mais on nous demande des Écoles primaires. Je conclus à ce qu'on discute séparément cet objet. »

L'ajournement fut prononcé pour les autres articles relatifs à l'enseignement des écoles d'un ordre plus élevé, après une vive discussion, à laquelle prirent part Durand-Maillane, Masuyer et Jacob Dupont.

Durand-Maillane[1] pensait que l'on devait avoir principalement en vue l'amélioration des mœurs par le travail, et surtout par celui des campagnes, de tous le plus utile, de tous le plus innocent. Il désapprouvait la première partie du plan du Comité relative aux Écoles primaires, en ce qu'elle était liée au tout, dont on ne l'avait point séparée absolument, contrairement au bonheur, à la liberté et à l'intérêt de la nation. « L'amour de la patrie n'est qu'un sentiment profond qui dans une République en est l'âme et le soutien. Des conférences ou lectures publiques, dans des rassemblements périodiques, suffiront pour cette in-

1. Séance du 12 décembre 1792.

struction. » Les fêtes nationales et annuelles, assorties d'hymnes et de chants, lui semblaient encore un moyen très puissant pour inspirer et perpétuer l'amour de la patrie. En sa qualité d'ancien prêtre, il trouvait extraordinaire que l'on proposât de remplacer les corporations religieuses par un corps d'instituteurs laïques. Il voyait dans le plan du Comité un moyen séduisant pour asservir tous les citoyens à des hommes qui, liés entre eux par les relations nécessaires de leurs places, formeraient une corporation formidable dans la République. « Or, disait-il, après avoir secoué le joug des tyrans, après avoir fait disparaître la domination sacerdotale et détruit jusqu'aux dernières traces de tous les corps moraux et politiques, il serait bien étrange que, sous prétexte de sciences et de lumières, on proposât à la nation de faire, à ses propres frais, un état particulier et permanent à une classe de citoyens, et quels citoyens! les hommes capables de dominer l'opinion publique en la dirigeant! car il y a une superstition pour ceux qu'on appelle *savants*, comme il y en avait une pour les rois et pour les prêtres; et, d'ailleurs, qu'attendre ici des ci-devant régents élevés dans l'ancien régime et pétris des vieilles routines des Collèges? »

Quant à l'enseignement supérieur, Durand-Maillane, comme les ecclésiastiques d'aujourd'hui, réclamait pour lui la plus entière liberté. « Pour ce qui est au-dessus des premiers enseignements élémentaires que la nation doit aux citoyens, il faut laisser à chacun la plus entière liberté d'en faire tel usage que son génie, son goût, son industrie, ses moyens, son zèle même, pourront lui suggérer, bien persuadés, que par la voie des arts et des sciences, l'intérêt particulier ne pourra jamais se rencontrer là où ne sera pas l'intérêt commun de la nation. »

Du reste, l'orateur donnait toute son approbation à la séparation de l'enseignement religieux et de l'enseignement civil. « Celui-ci, dit-il, n'a rien de commun avec l'autre, et c'est un grand bien de prévenir ainsi l'abus

énorme qui s'est fait jusqu'à présent de la double instruction divine et humaine, entre les mains des prêtres. » Ceux-ci désormais n'emploieront leur ministère qu'à son divin objet, et, par une morale qui, mieux qu'une autre, dispose l'esprit des enfants à se plier de bonne heure à l'égalité, à la soumission aux lois, et à tous les sacrifices, parmi lesquels il faut distinguer celui de l'amour-propre, le plus difficile de tous et souvent le plus nécessaire au bien de la patrie. « On ne parviendra jamais à détruire en France les autels d'une religion qui n'est pas fondée, comme on ose le dire, sur l'erreur, mais qui est la vérité par excellence. »

Durand-Maillane était du petit nombre des hommes de cette époque qui conservaient encore leurs convictions religieuses, tout en acceptant la séparation de l'enseignement religieux et de l'enseignement civil. Nous avons souvent vu de nos jours les partisans excessifs du premier ne trouver d'autre moyen de l'établir que la suppression du second.

L'objection faite au projet par Masuyer se fondait sur ce que, les dépenses de l'instruction primaire devant coûter 25 millions, la République n'était pas en état de la supporter[1].

Quant au député Dupont, ce qui l'avait le plus frappé dans les discours des précédents orateurs, c'était l'expression de leurs sentiments religieux. « Je l'avouerai de bonne foi, dit-il à la Convention, je suis athée. Croyez-vous donc fonder et consolider la République française avec des autels autres que ceux de la patrie, avec des emblèmes autres que ceux des arbres de la liberté ? » Et ces paroles avaient été couvertes d'applaudissements et par l'Assemblée et par les tribunes.

En définitive, il fut décidé que l'on ne s'occuperait pour

1. Nous trouverons plus tard Masuyer à propos d'un long et remarquable discours sur un plan général d'éducation nationale.

le moment que des Écoles primaires, et le Comité de l'Instruction confia la rédaction d'un nouveau projet à Lanthenas, médecin, auteur d'un grand nombre d'écrits sur l'Instruction publique, caractère honnête, mais homme d'un mérite assez médiocre. Son rapport n'est pas cependant sans importance, parce qu'il exprime la moyenne des opinions qui prévalaient à cette époque chez les principaux organes du Gouvernement républicain, et que la plupart de ses dispositions essentielles ont été reproduites dans des décrets postérieurs, entre autres celui du 30 mai 1793, sur les établissements des Écoles primaires, et celui du 8 pluviose An II.

Les discussions sur le rapport de Lanthenas eurent lieu durant les terribles journées où se préparait le procès de Louis XVI, c'est-à-dire les 18, 19, 20 et 23 décembre 1792.

Dans le projet de décret, l'enseignement des Écoles primaires était partagé en quatre divisions, que les élèves devaient successivement parcourir. Les quatre divisions occupaient quatre années pour les enfants d'une intelligence commune. Les instituteurs ainsi que les institutrices devaient se faire aider par les sujets dont l'intelligence aurait fait les progrès les plus rapides : ils pourraient ainsi très facilement dans les mêmes séances donner à quatre classes d'élèves tous les soins nécessaires à leurs progrès.

On voit ici le germe de la méthode d'enseignement mutuel qui a joui pendant plusieurs années d'une vogue méritée, et que des procédés plus avantageux ont fait abandonner.

Plus d'une idée juste se trouve aussi dans le rapport de Lanthenas. « Les nouvelles écoles, dit-il, ne différeront pas moins des anciennes par les méthodes d'enseigner. Celles qu'on y suivra procéderont toujours par l'analyse des idées, l'expérience des choses et la pratique des principes. Les enfants seront ainsi préservés des notions fausses qu'ils sont exposés à recevoir avec les mots, ou de cette nullité d'idées dans laquelle ils restent souvent après

avoir appris à parler. Leur mémoire ne sera plus exercée que par la connaissance des choses et leurs justes rapports, dont on s'empressera de meubler leurs tendres cerveaux. Les nombres, les mesures, les objets d'art et d'histoire naturelle qui nous entourent, l'écriture, le dessin du trait seront les objets journaliers de leurs exercices. Les sentiments de leur cœur seront dirigés par des lectures appropriées à leur âge et par les applications que ces lectures développeront. Leur attachement envers leurs parents, leur amour pour la patrie et ses lois, leur bienfaisance même envers les animaux, leur sensibilité pour les charmes de la nature et pour les dons des arts seront ainsi soigneusement cultivés. La constitution politique leur sera rendue familière : ils connaîtront les divers engagements qu'on peut prendre dans la vie, la manière légale de les contracter; enfin, ils seront à même, au sortir de ces écoles, de s'entretenir dans les connaissances qu'ils y auront puisées, ou d'en accroître le développement en suivant les degrés supérieurs de l'Instruction publique. »

D'autres dispositions ont pour objet l'enseignement des adultes, la composition de bons livres scolaires, des instructions pour les instituteurs, des prescriptions ayant pour but de faire disparaître les patois et d'avancer le moment où la République ne possédera qu'une seule langue, idée que reprendra plus tard l'abbé Grégoire.

La Convention décida que l'on mettrait en délibération le *plan général* du Comité.

La discussion donna lieu à plusieurs discours, et entre autres à celui de Ducos, député de la Gironde, un des esprits les plus distingués de la Convention. Considérant l'instruction comme une dette de la société envers ses membres :

« Je demande, dit-il, quel puissant génie a parsemé de merveilles les quatre années qui viennent de s'écouler? Qui a proclamé la souveraineté des peuples, dissipé le fantôme de la noblesse, anéanti le papisme et la royauté?

L'Europe répond : « *Ce sont les lumières.* » Je demande par quels moyens se conservera, s'embellira, s'étendra ce sublime ouvrage de la raison humaine? Par ceux qui l'ont produit : « *Par les lumières.* »

« Hâtez-vous de donner au peuple des Écoles primaires : c'est là qu'il découvrira tous les bienfaits de sa régénération, qu'il apprendra à choisir des lois qu'il va connaître. Condamneriez-vous les habitants des campagnes à ne connaître de la liberté que la suppression de la dîme et des droits féodaux? et ce bonheur si pur de sentir sa fière indépendance et de ne voir au loin que des égaux et des frères, bonheur réservé seulement aux âmes élevées par le sentiment et la connaissance de leurs droits, serait-il donc perdu pour une portion de nos concitoyens? »

Un passage de ce discours est particulièrement digne d'être remarqué : c'est celui dans lequel Ducos proclame « que le temps des révolutions n'est pas toujours celui de la liberté; et que, pour en assurer le triomphe, elle est contrainte à couvrir d'un voile sanglant la statue de la Justice et de l'Humanité ». Déplorable application *du salus populi suprema lex*, dont l'orateur Girondin devait quelques mois plus tard être une des intéressantes victimes!

« Le temps des révolutions, il faut proclamer hautement cette vérité, n'est pas celui de la liberté véritable. Trop souvent elle emprunte les armes du despotisme, pour le renverser, et ne règne par ses propres douceurs qu'après s'être établie par la violence. Quelquefois même elle est contrainte à couvrir d'un voile sanglant la statue de la Justice et de l'Humanité : le salut du peuple l'ordonne, et son bonheur console de ces dures nécessités. Il est, citoyens, un autre malheur nécessaire, attaché aux révolutions : elles font, si j'ose le dire, une grande consommation d'hommes de mérite. »

Ducos voulait que les traitements des instituteurs fussent tous égaux, et qu'ils s'augmentassent en raison de

leur degré d'instruction[1]. En considérant la difficulté de l'enseignement, il trouvait avec raison qu'il faut, « non des connaissances plus vastes, mais une raison plus exercée, non une tête plus pleine, mais une tête mieux faite, pour enseigner à de jeunes enfants les premiers éléments des sciences et des arts, pour approprier à leurs débiles esprits des méthodes simples et exactes de juger des des choses et des hommes, que pour suivre avec des élèves déjà préparés à l'étude, déjà marchant par leurs propres mouvements, agissant de leurs propres forces, des théories plus élevées, mais que le concours des hommes éclairés de l'Europe a rendues si claires et si sûres ».

Les Girondins, comme les Montagnards, professaient à l'égard du clergé les mêmes doctrines: l'enseignement public devait lui être absolument interdit.

« La première condition de l'Instruction publique est de n'enseigner que des vérités. Voilà l'arrêt d'exclusion des prêtres.

« Un autre principe sur lequel doit reposer l'instruction les écarte encore, comme prêtres, des écoles de la République : c'est que l'enseignement doit convenir également à tous les citoyens égaux en droits.

« Je pense que tous les enfants nés dans la République, quel que soit l'état ou la fortune de leur père, doivent être astreints, pour parvenir dans la suite aux emplois publics, à suivre pendant un certain espace de temps les Écoles primaires.

« Cet assujettissement, va-t-on s'écrier, contrarierait trop durement nos mœurs et nos usages; je réponds que c'est à cause de cela que je le propose. Les mœurs d'un peuple corrompu ne se régénèrent point par de légers adoucissements, mais par de vigoureuses et brusques institutions. Il faut opter ouvertement entre l'éducation domestique et

1. Il nous semble plus équitable aujourd'hui de prendre les années de service pour base d'une augmentation successive dans les traitements.

la liberté : car, citoyens, tant que, par une instruction commune, vous n'aurez pas rapproché le pauvre du riche, le faible du puissant, tant que, pour me servir de l'expression de Plutarque, vous n'aurez pas acheminé à une même trace et moulé sur une même forme de vertu tous les enfants de la patrie, c'est en vain que vos lois proclameront la sainte égalité, la République sera toujours divisée en deux classes : *les citoyens et les messieurs.* »

J. B. Leclerc, député de Maine-et-Loire, donnait, le 18 décembre 1792, son approbation à la partie du rapport de Lanthenas dans laquelle il déclarait que l'Instruction publique est la première dette de l'État envers tous les citoyens. « Mais, disait-il, « l'esprit de parti s'abstiendra de favoriser les écoles; bien des pères, scandalisés même de ce que vous aurez fait composer des livres nouveaux, pour remplacer les *heures* et le *catéchisme*, ouvriront facilement leurs cœurs aux malignes impressions des prêtres, et, soit par leur propre faiblesse, soit par condescendance pour celle de leurs femmes, ils voueront volontairement leurs enfants à l'ignorance, tant les préjugés religieux ont encore d'empire.

« Les écoles ne produiront pas le plus petit changement dans les mœurs : l'enfant du riche n'en sera pas moins orgueilleux de son gouverneur; il n'en regardera pas moins en pitié l'enfant du pauvre, avec lequel il ne communiquera pas; le fanatisme n'en fera pas moins de ses fils des imbéciles, qui lui ressembleront et troubleront la société comme leur père; en un mot, tout ira comme par le passé : car ce ne sont pas les livres, mais les passions qui dirigent les hommes.

« Que faut-il donc pour régénérer nos mœurs? Une éducation commune. On n'y parviendra point sans ce moyen. Il faut donc décréter que nul ne sera dispensé d'envoyer ses enfants aux écoles du citoyen. »

Nous allons voir cette éducation commune obligatoire, plus formellement proposée par Lepelletier de Saint-Fargeau.

La discussion devenait de plus en plus intéressante; elle fut interrompue, pour être reprise deux jours après, sur une observation de Marat. « Quelque brillants que soient les discours que l'on nous débite sur cette matière, dit-il, ils doivent céder la place à des intérêts plus urgents. Vous ressemblez à un général qui s'amuserait à planter, déplanter des arbres pour nourrir de leurs fruits des soldats qui mourraient de faim. Je demande que l'Assemblée ordonne l'impression de ces discours pour s'occuper d'objets plus importants, et qu'elle entende le rapport de l'affaire de Rethel[1]. »

Plusieurs membres appuyèrent cette proposition, et le rapporteur de l'affaire de Rethel fut entendu.

Le 20 décembre, Romme prit la parole, et, dans un discours que nous voudrions reproduire en entier, il exposa, d'après les idées de Condorcet, tout un plan d'éducation publique, où sont indiquées la plupart des institutions que comporte un vaste et complet système d'instruction; nous serions même heureux de pouvoir l'appliquer aujourd'hui. L'Instruction publique, selon Romme, doit embrasser dans son organisation tout ce qui peut aider à l'enseignement complet des sciences, des lettres et des arts. « Représentons-nous les différentes professions et fonctions de la société, les plus nécessaires à nos besoins naturels ou politiques, ordonnées dans un système général selon le degré d'intelligence et d'instruction qu'elles supposent. L'art de l'instruction consiste à présenter toutes les connaissances humaines ordonnées dans un système général, correspondant selon leur nature et leur développement graduel, qui doit s'étendre autant que les progrès de l'esprit humain lui-même. C'est entre ces deux échelles de nos connaissances et de nos besoins que tous les ci-

1. Il s'était élevé à Rethel, entre Dumouriez et deux bataillons parisiens, un conflit, qui avait causé dans l'armée une vive émotion.

toyens des deux sexes, de tout âge, exerçant les forces qu'ils ont reçues de la nature, et avançant librement et graduellement, pourront, à chaque pas, acquérir, d'un côté, de nouvelles forces intellectuelles et physiques, pour les appliquer, de l'autre, à leur utilité propre ou à l'utilité publique.

« Le degré où chacun s'arrêtera dans cette carrière sera celui que la nature marquera elle-même dans ses facultés comme le terme de ses efforts. Tout autre obstacle serait un attentat au droit de tout citoyen d'acquérir toutes les perfections dont il est susceptible.

« L'enseignement général doit être gradué, distribué, de manière qu'un citoyen, d'une intelligence ordinaire, ait parcouru, à l'époque fixée par la loi pour la majorité, une assez grande partie de l'échelle instructive pour pouvoir se suffire à lui-même dans la continuation de ses études, et pour commencer à servir utilement la société qui a pris soin de son enfance, en lui consacrant l'emploi de sa force, de ses talents, de ses vertus.

« L'instruction doit être dans tous ses degrés aux frais de la République :

« 1° Parce qu'elle sera utile à tous;

« 2° Parce qu'offerte par la société elle-même elle sera également recherchée plus sûrement par le citoyen peu fortuné, qui y trouvera des moyens d'améliorer son sort en perfectionnant sa raison, et qui ne retrancherait rien de sa pénible existence pour acheter des espérances nécessairement tardives et incertaines. »

Les raisons développées à ce sujet par Romme sont extrêmement remarquables; les partisans de la gratuité à tous les degrés de l'enseignement public y puiseront de solides arguments.

Nous trouvons dans un discours prononcé alors par Jean-Bon Saint-André quelques idées sur l'éducation de l'enfance qu'il nous paraît bon de recueillir. « Montaigne, Locke, Fénelon, J. J. Rousseau, dit-il, ont tout dit sur

l'éducation; ils l'ont envisagée en philosophes; vous devez l'envisager en législateurs. Les principes qu'ils ont posés éclaireront votre délibération. Vous avez à réduire en pratique les théories qu'ils ont conçues et développées avec cette supériorité de génie qui leur assure l'admiration et la reconnaissance de tous les siècles.

« La société a besoin que chacun de ses membres ait une constitution vigoureuse, un esprit éclairé et un cœur droit.

» L'enfance est surtout l'âge de la liberté, comme l'a si bien dit Rousseau.

« Socrate, qui avait médité assez profondément pour tirer de ses études ce résultat que tout ce qu'il avait appris se réduisait à connaître qu'il ne savait rien, Socrate travailla toute sa vie à former des citoyens éclairés et vertueux. Mais sa méthode était celle de la nature: il favorisait le développement des facultés morales, et il ne le forçait pas; il aidait, disait-il lui-même, les esprits à marcher. Eh bien! ce sont des écoles formées sur ce modèle qu'il nous faut. Il nous faut des maîtres plus sensibles qu'instruits, plus raisonnables que savants, qui, dans un lieu vaste et commode, hors des villes, hors de l'infection de l'air qu'on y respire et de la dépravation des mœurs qui s'introduit par tous les pores, soient les égaux, les amis, les compagnons de leurs élèves; que toute la peine, que tout le travail de l'instruction soit pour le maître, et que les enfants ne se doutent même pas qu'ils sont à l'école. Que dans des conversations familières, en présence de la nature et sous cette voûte sacrée dont le brillant éclat excite l'étonnement et l'admiration, leur âme s'ouvre aux sentiments les plus purs; qu'ils ne fassent pas un seul pas qui ne soit une leçon; que le jour, la nuit, aux heures qui seront jugées les plus convenables, des courses plus ou moins longues dans les bois, dans les montagnes, sur les bords des rivières, des ruisseaux ou de la mer, leur fournissent l'occasion et les moyens de recevoir des instruc-

tions aussi variées que la nature elle-même, et qu'on s'y attache moins à classer les idées dans leur tête qu'à les y faire arriver sans mélange d'erreur ou de confusion. »

Voilà bien, développé avec un grand bonheur d'expression, l'idéal de l'éducation tel que pourraient le désirer les amis de l'enfance ; mais où trouver des maîtres capables de le réaliser ?

Les idées émises par Rabaut-Saint-Étienne, député de l'Aube, dans la séance du 21 décembre 1792, ont surtout pour objet l'éducation civique et morale de la nation. « Il se demande d'abord s'il existe un moyen infaillible de communiquer incessamment, tout à l'heure, à tous les Français à la fois, des impressions uniformes et communes, dont l'effet soit de les rendre tous ensemble dignes de la Révolution, de la liberté, ce droit de justice qui se change si aisément en tyrannie, et de cette élévation simple et noble où l'espèce humaine a été portée depuis quatre ans, dans le combat à mort qui a été livré entre toutes les vérités et toutes les erreurs.

« Ce secret a été bien connu des prêtres, qui, par leurs catéchismes, par leurs processions (car les énumérations sont encore nécessaires sur ce sujet où les législateurs habiles avaient tout cumulé), par leurs cérémonies, leurs sermons, leurs hymnes, leurs missions, leurs pèlerinages, leurs statues, leurs tableaux, et par tout ce que la nature et l'art mettaient à leur disposition, conduisaient infailliblement les hommes vers le but que les prêtres se proposaient. Ils s'emparaient de l'homme dès sa naissance ; ils s'en saisissaient dès le bas âge, dans l'adolescence, dans l'âge mûr, à l'époque de son mariage, à la naissance de ses enfants, dans ses chagrins, dans ses fautes, dans sa fortune, dans sa misère, dans l'intérieur de sa conscience, dans tous ses actes civils, dans ses maladies et sa mort.

« C'est ainsi qu'ils étaient parvenus à jeter dans un même moule, et à former aux mêmes opinions et aux mêmes usages, tant de nations différentes de mœurs, de

langage, de lois, de couleur et de structure, malgré l'intervalle des monts et des mers! Législateurs habiles, qui nous parlez au nom du ciel, ne saurions-nous pas faire pour la vérité et la liberté ce que vous avez fait si souvent pour l'erreur et pour l'esclavage? »

Rabaut-Saint-Étienne distingue l'*instruction nationale* de « l'*éducation nationale* » ; c'est à celle-ci qu'il attribue le pouvoir de changer la nature humaine, de dominer les esprits. « Qu'elle se serve de tous les moyens employés par le sacerdoce, et elle parviendra infailliblement au but qu'il avait atteint. Sa doctrine consiste à s'emparer de l'homme dès le berceau, et même avant sa naissance : car l'enfant qui n'est pas né appartient déjà à la patrie. Elle s'empare de tout l'homme sans le quitter jamais, en sorte que l'éducation nationale n'est pas une institution pour l'enfance, mais pour la vie tout entière. »

Il faut bien en convenir, le plan de cette instruction, tel que le donne Rabaut-Saint-Étienne, répond bien imparfaitement, on le croira sans peine, à son désir d'opérer la transformation sociale qu'il a rêvée, et, en nous offrant le tableau de celui qui a pendant tant de siècles assuré la toute-puissance de l'Église, il fait ressortir l'extrême faiblesse du sien.

Outre le décret dont il proposait l'adoption à la Convention nationale, à la fin de l'année 1792, il devait, six mois après, au mois de mai 1793, dans un journal qu'il rédigeait avec Ducos, en exposer un autre dans lequel se manifeste cette espérance chimérique de changer les mœurs et les sentiments de la nation au moyen d'une éducation spéciale. « Il sera établi, disait Rabaut, un système d'éducation nationale pour tous les citoyens de tout âge, de tout sexe, de toute profession, propre à donner à tous les mêmes sentiments et les mêmes habitudes, et à leur inspirer l'amour sacré de la patrie et des lois, la liberté, l'égalité, la fraternité et toutes les vertus sociales et républicaines.

« L'éducation nationale devait se composer : 1° d'institutions et d'instructions destinées à la nation tout entière ; 2° d'institutions et d'instructions destinées aux enfants des deux sexes.

« Toutes les institutions seront publiques et gratuites.

« L'éducation des enfants de la patrie aura ces quatre objets : 1° former l'homme quant au physique, en donnant aux enfants la force, la santé, et une bonne constitution ; 2° former l'homme social ; 3° former le citoyen ; 4° former le républicain.

« Tout ce qui constituerait ces diverses éducations serait établi dans des instructions rédigées sous la surveillance d'une magistrature d'éducation placée auprès du Corps législatif.

« Ces instructions comprendront : 1° le *livre des devoirs*, composé en vers ; 2° le *livre des nations ;* 3° le *livre du bonheur ;* 4° le *livre des exemples ;* 5° le *livre de hymnes.*

« Tous les enfants parvenus à l'âge de quinze ans devront savoir par cœur ces différents livres. Le travail sera considéré comme l'âme de la République. Il sera formé des ateliers de travail pour tous les âges. Le chapitre relatif à l'éducation des femmes n'est pas le moins curieux. L'éducation des femmes aura pour but : 1° de leur inspirer les vertus de leur sexe ; 2° d'en faire de bonnes épouses ; 3° d'en faire de bonnes mères ; 4° d'en faire des citoyennes ; 5° d'en faire des républicaines. L'éducation des filles commencera à l'âge de cinq ans et finira à celui de treize ; à cet âge elles quitteront les écoles et resteront dans leurs familles.

« Toutes les jeunes filles parvenues à l'âge de treize ans devront savoir lire, écrire et *chiffrer ;* elles devront savoir par cœur la déclaration des droits et celle des devoirs, le *livre des devoirs*, le *livre du bonheur* et le *livre des hymnes.* Elles devront savoir aussi le catéchisme de la Constitution, l'abrégé de la géographie de la France et le cours du soleil et de la lune.

« On leur enseignera dans les écoles à coudre et à filer, et quelques autres ouvrages de femme; le produit de leurs travaux sera consacré aux pauvres; elles apprendront aussi à tenir de petits comptes.

« Les heures de récréation seront employées à des exercices du corps appropriés à leur âge et à leur sexe, et propres à leur donner des forces et de la grâce; toutes apprendront les danses civiques qui font partie de l'éducation nationale.

« Les jeunes filles prendront autant de leçons qu'il sera possible, debout et en plein air.

« Nulle fille nubile ne pourra entrer dans l'état de mariage, si elle ne justifie qu'elle a un talent propre à lui faire gagner sa vie. »

Tout en reconnaissant combien ces rêves de bonheur, ces espérances, cette confiance dans les progrès de l'humanité étaient chimériques, il y a quelque chose d'admirable et de vraiment touchant dans cette foi au progrès, dans cette espérance de réformer l'humanité et de créer une société nouvelle, pleine de vertu et de patriotisme, au moment même où les luttes publiques les plus acharnées attestaient les entraînements de la passion humaine, à l'heure où chacun pouvait se préparer à monter sur l'échafaud sans que la foi dans les bienfaits dus à la Révolution fût ébranlée? Je ne connais rien de plus admirable que le calme philosophique qui dictait à Condorcet proscrit, et certain de tomber victime de la Montagne, les dernières pensées du beau livre où il exposait sa foi dans la perfectibilité de l'homme et les progrès de la raison humaine.

Henri Bancal trouva le plan du Comité d'Instruction trop compliqué, il proposa de réduire à deux tous les degrés d'instruction, savoir : 1° les *Écoles élémentaires*, où l'on apprendrait les droits et les devoirs de l'homme et du citoyen, et les éléments des arts et des sciences; 2° les *Écoles centrales*, qui seraient établies dans les chefs-lieux

de chaque département, où la République entretiendrait des dépôts pour le perfectionnement des sciences et des arts. Ces écoles devaient posséder un cabinet d'histoire naturelle, un cabinet de physique, une bibliothèque, un jardin des plantes, une imprimerie. Il y aurait aussi des Écoles de mathématiques, d'agriculture, d'histoire naturelle, de chimie, de chirurgie, etc.

On voit que Henri Bancal, deux ans avant le rapport de Lakanal sur l'établissement des Écoles centrales[1], en avait exposé le plan et fait comprendre l'importance au point de vue de l'éducation nationale. Le libre développement de la raison humaine d'après les maximes de Rousseau, dont il fait le plus grand éloge[2], devait suffire pour garantir la génération naissante des rêveries et des superstitions.

« Si, par une espèce d'effort magique, il était possible de faire disparaître tout à coup ces rêveries du sol de la liberté, vos nouvelles lois et votre éducation nouvelle seraient bientôt établies. Mais il n'y a que la superstition qui fasse des miracles, vous ne voulez employer que l'instrument sûr, mais lent, de la raison.

« Or, si vous restreignez dans un trop petit cercle l'enseignement dans les Écoles élémentaires, si vous favorisez d'une éducation plus relevée les villes, où il y a toujours plus de lumières que dans les campagnes; si vous négligez les habitants de ces campagnes qui forment la grande majorité de la population, et où la superstition a pour ainsi dire établi son trône; si, surtout, ne donnant, comme l'a proposé le Comité, que de modiques salaires aux instituteurs, vous ne remplacez les maîtres actuels que par d'autres maîtres d'école qui n'auront pas plus de lumières, de mœurs et de patriotisme que les premiers, votre édu-

1. Lakanal a présenté ce rapport le 2 brumaire An III.

2. « Honorez ce génie bienfaisant après sa mort autant qu'il fut persécuté pendant sa vie : comme lui chérissez l'enfance; faites tout pour empêcher les vices d'entrer dans son cœur. »

cation, confiée à des mains impures, inhabiles et mercenaires, sera étouffée dans son berceau par le monstre infernal de la superstition. »

Bancal voulait que l'on honorât et que l'on récompensât dignement les professeurs élémentaires, que l'on donnât aux campagnes des instituteurs dignes de la nation et de la liberté.

« Donnez-leur un traitement suffisant pour vivre avec une famille[1], et vous multiplierez, dans la République, le nombre de ces hommes précieux. »

De bonnes *Écoles élémentaires* dans les campagnes, des *Écoles centrales* consacrées à l'enseignement de toutes les sciences utiles, de tout ce qui peut élever les âmes : tel était le plan dont H. Bancal a développé les avantages avec un talent qui n'a pas été assez remarqué. Mais le but final de cette éducation avait une autre portée. Les législateurs, en 1792, ne considéraient pas seulement l'éducation comme devant assurer la prospérité publique; c'était surtout une puissance à fonder pour triompher des oppositions que rencontrait partout le système républicain, point de mire tous les partis, sur les ruines desquels il s'était fondé.

Abordant la question religieuse, Bancal pensait que l'Assemblée constituante avait fait un pas immense en décrétant la liberté de conscience, mais qu'elle avait rétrogradé de plusieurs siècles en faisant une *constitution civile du clergé.* « On ne vit jamais, dit-il, si funeste contradiction dans les lois d'aucun peuple. C'est une opinion générale en France que vous pouvez, que vous devez rapporter la constitution civile du clergé : car la nation ne reconnaît pas de clergé; elle ne voit dans tous les ministres du culte que les officiers de morale soumis en tout aux lois de la République.

1. Le traitement des instituteurs devait être au moins de 1 200 livres par an, avec leur logement dans les bâtiments de l'École.

« Soyez justes envers ceux qui ont exercé une fonction quelconque *sous la foi nationale;* assurez-leur pendant leur vie, comme créanciers de l'État, le sort dont ils jouissent à présent comme ministres du culte, sous la condition toutefois qu'ils ne troubleront pas votre République, et qu'ils n'enseigneront rien de contraire aux lois. Décrétez contre les perturbateurs la peine de la destitution, et même celle de la déportation; vous en avez le droit : car tout dans l'État doit subir la loi commune; il n'y a plus de privilèges. Déclarez, comme l'Assemblée constituante, cet article fondamental, que les citoyens ont le droit de choisir les ministres de leur culte. Décrétez que tous ceux qui viendront à mourir seront remplacés librement par les citoyens qui voudront les employer.

« Déclarez enfin qu'aucune puissance sur la terre n'a le droit de statuer sur ce qui concerne une autre vie, et que les consciences et les cultes sont libres. »

Un ami de J. J. Rousseau, Alexandre Deleyre, député de la Gironde, proposa un plan d'éducation conforme aux doctrines de l'auteur d'*Émile*. « On a fait, dit-il, des lois pour la nation; il s'agit maintenant de faire la nation pour ces lois, et c'est par l'éducation publique. » Cette éducation était surtout nécessaire pour assurer le bonheur du peuple.

« J'ai vu Rousseau plongé dans la plus profonde tristesse lorsqu'il travaillait à son *Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes.* »

Ce plan d'éducation contient un chapitre excellent sur les établissements consacrés aux jeunes filles, à la campagne surtout; il est d'autant plus digne de remarque, qu'il contient sur l'instruction des jeunes filles les principes sur lesquels se sont établies en France les *Écoles professionnelles*.

« Élevez les filles, à part sans doute, mais avec les mêmes principes que les garçons, dans l'amour de la pa-

trie et du travail ; qu'elles apprennent à honorer la bravoure pour l'inspirer ; à haïr les tyrans plutôt qu'à les corrompre et dominer par eux.

« Instituez, outre les Écoles primaires pour les deux sexes, des maisons d'éducation pour les jeunes filles, où elles seront élevées à tous les travaux et ouvrages domestiques, qui leur sont destinés et réservés. Au lieu de salles de mathématiques et de géographie ou de sciences, ouvrez-leur-en de tous les métiers à l'aiguille qui leur conviennent : des salles de broderie, de tapisserie, de couture et de lingerie ; même des ateliers de boulangerie, de pâtisserie, de sucrerie, pour qu'elles n'ignorent rien dans tout ce qui concerne les besoins et les devoirs du ménage. Que la cuisine et l'office leur soient ouverts pour y apprendre tous les secrets de la dépense et de l'économie ; l'art d'apprêter, de conserver et de confire ; tous les moyens enfin de savoir vivre sainement et proprement avec une certaine frugalité, ou même avec aisance et délicatesse sans faste[1]. Que la richesse et la détresse tâchent de s'y rapprocher et de se fondre dans la médiocrité.

« Il faudrait réserver pour ces gynécées d'anciennes abbayes de campagne, parce qu'il s'y trouve, outre l'espace et le bon air, des fermes avec des vacheries, des laiteries, des blanchisseries et d'autres ateliers de ce genre, dont une mère de famille doit connaître l'usage et le service.

« Les directrices d'une telle éducation sont plus faciles à trouver que des instituteurs pour celle des hommes. Il conviendra d'y attacher d'abord des veuves de trente à quarante ans, bien élevées et assez instruites, douées de

1. On s'occupe en ce moment même, aux États-Unis, en Angleterre, en Allemagne, d'organiser des cours spéciaux pour l'enseignement théorique et pratique de l'art culinaire. On ne peut nier l'influence exercée sur la santé par une bonne ou une mauvaise nourriture ; de là l'importance attachée avec raison à l'art culinaire au point de vue hygiénique.

patience, de douceur et de fermeté; d'un caractère assez gai pour se plaire avec l'enfance.

« Ces premières institutrices se donneraient bientôt des aides parmi les élèves qu'elles auraient formées. »

Tout cela est parfaitement raisonnable, et il est fâcheux que de si sages conseils n'aient pas été suivis. Nous y revenons aujourd'hui. Nous voudrions aussi qu'au lieu d'entasser dans les villes les jeunes générations, et surtout les jeunes filles, on créât pour elles des institutions, où en respirant un air pur, elles profitassent de tous les avantages qu'offre la vie des champs. Mais ce ne sont encore là que des théories, qu'il ne sera pas toujours aisé de mettre en pratique.

Un député du Bas-Rhin, Arbogast, recteur de l'Université de Strasbourg, et membre du Comité, exposa, dans les derniers jours de l'année 1792, que l'on n'avait présenté qu'une partie du projet de décret, celle qui concernait les Écoles primaires. Mais le Comité avait pensé que, bien que rien n'eût encore été décrété sur les Écoles secondaires, ni sur les Instituts, c'est-à-dire sur le degré qui correspond aux anciens Collèges, il devait embrasser dans un seul rapport la manière de faire composer des livres destinés à ces divers degrés d'instruction. Les conseils qu'il donne pour la composition de ces livres portent l'empreinte d'un esprit judicieux, et l'on pourrait encore aujourd'hui les mettre à profit, puisque la question des livres élémentaires ne peut cesser d'être à l'ordre du jour.

« Dans la plupart des établissements d'instruction, dit-il, on ne se sert encore que d'ouvrages médiocres, la plupart de plus d'un siècle, au-dessous de l'état de la science. Ils sont transcrits sous la dictée du maître, ce qui entraîne la perte d'un temps précieux. Ils deviennent souvent, entre les mains des élèves, par les fautes des copies, des écrits informes, où le sens est altéré, et qui ajoutent à la difficulté de la science celle d'un manuscrit rebutant, souvent indéchiffrable, surtout lorsqu'ils doivent renfermer

des calculs ou des tableaux. Gardons-nous de conserver cet abus, déjà proscrit chez nos voisins, et fait pour paralyser l'enseignement et retarder ou anéantir tous les progrès.

« Élevons les livres qui contiendront les éléments des sciences à la hauteur où sont parvenues les sciences elles-mêmes. Le défaut ou la disette des ouvrages élémentaires a été, jusqu'à présent, un des plus grands obstacles qui s'opposaient au perfectionnement de l'instruction. »

Le rapporteur demandait que les représentants du peuple fissent appel aux savants pour rédiger ces livres, et s'acquérir ainsi la gloire d'être les bienfaiteurs de la génération présente et de préparer le bonheur des générations futures. Arbogast établissait la distinction nécessaire entre les livres destinés aux Écoles élémentaires et ceux que l'on composerait à l'usage des écoles d'un ordre supérieur.

« La méthode à employer pour la composition de ces ouvrages doit être l'analyse. Elle est l'instrument qui fait arriver aux inventions et aux découvertes; elle seule donne la rectitude au jugement, la précision dans les connaissances.

« Croire les enfants capables seulement de mémoire, et non de raisonnement, c'est un préjugé qu'il faut combattre. Les enfants raisonnent aussi bien, quelquefois mieux que les hommes, mais sur des choses à leur portée, et ces choses sont celles qui tiennent à des idées sensibles. »

Parmi les notions que le rédacteur faisait entrer dans les programmes de l'enseignement primaire, figurent l'arithmétique et l'histoire naturelle.

L'observation des phénomènes qui influent le plus sur la vie champêtre, quelques notions sur la manière de mesurer les champs, sur le système du monde, sur les lois, seront partagées en petits livres de 16, 20 ou 30 pages, dont les uns serviront de base aux explications des instituteurs, et tous comme exercices de lecture; mais aucun

ne devra contenir des termes qui seraient au-dessus de l'intelligence des enfants, ou que l'on ne saurait parvenir à leur faire comprendre avec facilité par des explications antérieures. »

La Convention reviendra plus d'une fois sur la question des livres élémentaires et des livres de lecture.

Un décret important de la même époque, rendu sur le rapport de Fouché, député de Nantes, le 8 mars 1793, interdit la vente de tous les bâtiments servant ou devant servir à l'usage des Écoles et des Collèges.

« Les corps administratifs seront tenus de faire procéder aux réparations urgentes, nécessaires à la conservation des établissements destinés à l'instruction des deux sexes. »

Plus tard, la Convention décréta que les dépenses des bourses seraient à la charge de la nation, et que les bourses vacantes dans les Collèges seraient données par préférence aux enfants des citoyens qui auraient pris les armes pour la défense de la patrie. Il est déclaré dans l'article 8 que le payement des professeurs et instituteurs, tant des Collèges que de tous les établissements d'Instruction publique français, sera mis à la charge de la nation.

Un des meilleurs discours prononcés dans cette mémorable discussion est dû à un député de Saône-et-Loire, C. L. Masuyer, qui soutint qu'avant de donner de l'instruction au peuple il fallait s'occuper de son éducation.

« L'instruction, dit-il, n'est qu'une partie, essentielle, il est vrai, de l'éducation, et s'entend plus particulièrement des individus isolés entre eux et abstraction faite de la société, tandis que l'*éducation* s'occupe d'une manière plus directe des grands rapports qui lient entre eux la société et les individus : en sorte que c'est peut-être déjà une faute assez grave que de parler à cette tribune d'instruction publique au lieu d'éducation nationale : car nous devons nous occuper moins de l'enseignement que de l'éducation. »

Cette éducation nationale devait être, selon l'auteur, publique et commune à tous, *gratuite*, *graduelle*, *constante et universelle;* elle devait surtout se combiner d'après les éléments composés des devoirs et des besoins réciproques de la société et des individus.

« Masuyer, comme la plupart de ses collègues, soutenait que la religion, chez une nation libre, ne peut en aucune manière être l'objet de l'instruction et de l'éducation publique, parce que la religion ne s'occupe que des rapports personnels de l'homme avec la Divinité, parce que la société ne peut dominer, ni diriger l'opinion religieuse ou la conscience, parce que tout individu, quel que soit son dogme particulier, peut être un bon citoyen, *pourvu qu'il ne soit point athée de mauvaise foi*, s'il était possible, pourvu surtout qu'il ne professe pas effrontément l'athéisme.

« En fertilisant mes conceptions particulières à l'aide des conceptions si intéressantes et si magiques de Rabaut-Saint-Étienne, je vois naître tout à coup le système le plus complet et le plus imposant de *fêtes nationales*, ou, pour mieux dire, d'éducation nationale.

« Que la nation s'empare du citoyen nouveau-né; que le jour de son inscription au registre des vivants soit une fête civique; que ses parents viennent dans le temple auguste de la liberté le consacrer à la patrie, entre les mains des vieillards; que ce soit là que les jeunes amants fassent le serment des époux, etc. C'est par les fêtes, les cérémonies et les monuments que l'homme s'attache au sol qui l'a vu naître[1].

« En principe, je pense qu'il n'y a point d'économie à faire sur l'Instruction publique; je pense que la nation

1. On ne peut oublier à ce sujet le passage des *Confessions* dans lequel J. J. Rousseau peint avec une émotion si touchante l'impression faite sur lui par les fêtes auxquelles il avait assisté dans sa jeunesse.

ne doit pas lésiner, et qu'elle ne doit s'arrêter que là où la possibilité de ses finances commence à cesser.

« Dans l'ancien ordre de choses, on comptait en France environ 40 000 clochers ou paroisses, et 15 000 succursales, ayant chacune un prêtre et un recteur d'école pour leur desserte : ainsi l'on peut évaluer de 50 à 55 000 le nombre des recteurs d'école.

« D'après les calculs les plus approximatifs, notre population varie de 25 à 27 millions, dont un cinquième environ dans les villes; reste donc pour la campagne de 20 à 21 millions. Si vous divisez ces 20 millions en habitations de 500, vous aurez 40 000 habitations, sans compter les villes, et une population de 500 habitants est plus que suffisante pour occuper continuellement un instituteur qui voudra remplir ses devoirs.

« Le Comité propose de fixer le salaire des instituteurs des Écoles primaires à 600 livres, pour le minimum, dans les campagnes, et à 1 400 livres pour le maximum dans les villes. Bancal propose un terme unique de 1 200 livres. »

« On veut créer des Écoles secondaires, des Instituts, des Collèges; le Comité suppose que 2 700 000 individus fréquenteront les Écoles primaires; 135 000 suivraient les Écoles secondaires (1/20 de la population totale), 1/33 seulement les Instituts.

« Le plan du Comité accorde donc tout à la richesse et aux habitants des villes, et des grandes villes surtout; il oublie entièrement le pauvre; il fait de l'instruction publique un privilège.

« L'éducation des femmes doit être toute domestique; une femme n'est belle que lorsqu'elle est douce et modeste. Une femme homme est un monstre en politique et en morale. On trompe les femmes lorsqu'on leur fait croire qu'elles doivent rivaliser avec les hommes. »

Masuyer se montre tout à fait opposé à l'éducation commune : « Quand on supposerait qu'il n'y aurait que 2 000 000 d'enfants au-dessous de douze ans dans les

écoles, qu'ils ne coûteraient au Trésor public que dix sous par jour, ce serait une dépense de plus de **300 000 000** de livres, sans compter les maîtres. »[1] Toutes les dépenses, d'après le plan de l'auteur, seraient inférieures à **30 000 000**.



CHAPITRE IV.

La Convention (suite).

PLAN DE LEPELLETIER DE SAINT-FARGEAU.

Le décret sur les Écoles primaires, après avoir donné lieu à d'intéressantes discussions, avait été ajourné; ce ne fut que cinq mois après qu'il fut voté, sur l'initiative, non du Comité d'Instruction, mais du Comité de Salut public, qui commença à exercer sur les décisions de la Convention une influence prépondérante. Le décret définitif, présenté par Barère, fut adopté par la Convention.

Un des articles de ce décret portait que le projet d'instruction générale, présenté par le Comité d'Instruction publique, serait irrévocablement mis à l'ordre du jour tous les jeudis. La terrible journée du 30 mai et les proscriptions qui en furent la suite, ne ralentirent pas les travaux de la Convention. Un nouveau Comité d'Instruction, dont les membres les plus influents étaient l'abbé Sieyès et Daunou, rédigea un projet d'éducation nationale, présenté le 26 juin 1793 par Lakanal[1], député de l'Ariège.

Ce projet faisait connaître l'organisation des Écoles na-

1. Ce projet a été publié dans le *Moniteur* du 6 juillet 1793.

tionales, leur enseignement et leur régime, instituait des bureaux d'éducation et une Commission centrale de l'Instruction publique. Il créait des bourses pour les enfants peu fortunés ayant montré le plus de dispositions dans les écoles nationales. Il reconnaissait à tous les citoyens le droit d'ouvrir des cours et des écoles libres sur toutes les parties de l'instruction. L'instruction primaire seule était mise à la charge de l'État, et l'instruction secondaire et supérieure était abandonnée à l'initiative privée.

Lakanal, ainsi que tous les hommes de son temps, considérait comme une partie essentielle de l'éducation publique l'établissement de fêtes nationales, véritables écoles de fraternité et de patriotisme.

Il n'est pas à cette époque un seul projet de décret relatif à l'éducation publique qui ne contienne un article spécial pour la célébration de ces fêtes.

Lakanal proposait d'en instituer dans les cantons, dans les districts, dans les départements et dans les lieux où l'Assemblée nationale tenait ses séances. Dans la capitale, on devait célébrer, au nom de la République entière, les fêtes générales : 1° *De la Nature visible*, au 1er mai ; 2° *De la Fraternité du genre humain*, au 1er jour de l'an ; 3° *De la Révolution française*, au 14 juillet ; 4° *De l'Abolition de la royauté et de l'Établissement de la République*, au 10 août ; 5° *La fête du peuple français*, un et indivisible, le jour où il serait déclaré que la Constitution est acceptée.

Le projet de Lakanal fut mal accueilli par la Convention, et dénoncé comme dangereux par Hassenfraz : « Il faut que vous sachiez, leur dit-il, que Lakanal n'en est pas l'auteur ; le père de ce projet est le prêtre Sieyès, dont vous connaissez la perfidie. »

Hassenfraz considérait la Commission centrale, qui devait être composée de douze membres, comme un nouveau séminaire et d'aristocratie que Sieyès voulait établir à l'instar de la Sorbonne, afin de diriger l'esprit public.

Mis en discussion le 2 juillet, le plan du Comité fut attaqué par Couppé, député de l'Oise, Lequinio, du Morbihan, et Léonard Bourdon.

Celui-ci fit valoir la supériorité des maisons communes d'éducation, proposées par Lepelletier de Saint-Fargeau, sur les Écoles primaires projetées[1].

Le projet de Lakanal fut défendu par Sieyès dans son *Journal d'Éducation sociale*, et par Daunou, qui publia dans le même mois de juillet 1793 son remarquable *Essai sur l'Instruction publique*. Notons-y les passages suivants : « L'établissement d'une éducation commune est un besoin national ; mais il importait d'en reconnaître les limites, et si je les ai bien aperçues, elles consistent : 1° en ce que les élèves ne sont point enlevés à leurs parents, et qu'en profitant de l'éducation commune, ils ne cessent de recueillir les bienfaits de l'éducation domestique ; 2° en ce qu'il est libre à chacun de former des établissements particuliers d'instruction ; 3° en ce que nul [illegible] contraint en aucune manière d'envoyer ses enfants [illegible] Écoles publiques. »

Il félicite les auteurs du projet, auquel il avait co[illegible] lui-même, d'avoir écarté les pensionnats, et surtou[illegible] pensionnats obligatoires. Il faisait aussi le procès [illegible] pensionnats communs, à ces *maisons d'égalité* qui all[illegible] trouver des adhérents parmi quelques-uns des mem[illegible] les plus ardents de la Montagne.

« A Sparte, disait-il, dans une cité peu étendue, [illegible] droits civils seraient sacrifiés à la liberté politique, [illegible] prospérité industrielle n'entrerait point dans l'idée [illegible] puissance nationale, il faudrait peut-être également [illegible] repas publics et des esclaves, des ilotes et des pen[illegible] nats.

1. Léonard Bourdon avait fondé à Paris, sous le titre de [illegible] *des Jeunes Français*, un orphelinat, dans lequel il avait [illegible] d'appliquer quelques-unes des idées contenues dans le pr[illegible] de Lepelletier.

« Je n'ai pas besoin de rappeler les considérations contraires, qui, dans une République telle que la nôtre, doivent sans contredit nous conduire à des résultats tout différents. »

Daunou regardait alors comme un préjugé la nécessité d'organiser l'enseignement supérieur et celui de certaines professions.

« Beaucoup d'intérêts privés et communs ont semblé compromis, dit-il, s'il n'existait pas d'écoles nationales pour préparer le médecin, l'homme de loi, le militaire, à leurs fonctions respectives. Ce préjugé a dû naître sous un mauvais régime social, et laisser à chaque industrie le soin de se former et de s'accréditer elle-même : voilà ce qui résulte du principe de l'égalité des droits civils, et ce qui est conseillé par les plus sages considérations d'utilité sociale, puisque c'est le moyen suprême d'émulation.

« En dernière analyse, le système qui fait supporter à l'État les frais de l'instruction supérieure ne sera jamais qu'une manière de faire contribuer le pauvre à rendre le riche plus savant. »

En décrétant qu'une Commission de six membres serait chargée de présenter un nouveau projet, la Convention a implicitement rejeté celui de Lakanal. Or, cette Commission, dont faisaient partie Couppé de l'Oise, Bourdon de l'Oise et Robespierre, avant de présenter l'ensemble du travail dont elle avait été chargée, crut devoir, de préférence, rappeler l'attention sur le plan d'éducation tracé par Michel Lepelletier de Saint-Fargeau, dans un ouvrage posthume, dont Robespierre vint donner lecture à la Convention, le 13 juillet, le jour même où Marat fut assassiné par Charlotte Corday. « Vous allez, dit-il, entendre Lepelletier dissertant sur l'éducation nationale. Vous allez le revoir dans la plus noble partie de lui-même. En l'écoutant, vous sentirez plus douloureusement la grandeur de la perte que vous avez faite. »

La partie la plus essentielle de l'écrit de Lepelletier

avait pour objet l'organisation d'une *éducation comm*
pour tous les enfants de la République.

« Tout le système du Comité se fonde sur l'établ
ment de quatre degrés d'enseignement, savoir : les *É*
primaires, les *Écoles secondaires*, les *Instituts*, les *Ly*
Je trouve dans ces trois derniers cours un plan qu
paraît sagement conçu ; mais, avec ces degrés supéri
qui ne peuvent devenir utiles qu'à un petit nom
d'hommes, je cherche une instruction générale pour t

« Les enfants domiciliés dans la ville, le bourg
village où sera l'École primaire, seront bien plus à po
des leçons, en profiteront, et bien plus souvent, et
plus constamment ; ceux, au contraire, qui habitent
campagnes et les hameaux ne pourront pas les fréque
aussi habituellement, à raison des difficultés locales,
saisons et d'une foule de circonstances.

« Une bien grande inégalité va s'établir à raison
diverses facultés des parents, et ici les personnes ais
c'est-à-dire le petit nombre, auront tous les avanta
Quiconque peut se passer du travail de son enfant p
le nourrir a la facilité de le tenir aux écoles tous les jo
et plusieurs heures par jour ; mais quant à « la classe
digente », que fera-t-elle ? Cet enfant pauvre, vous lui of
bien l'instruction, mais auparavant il lui faut du pa
Son père, laborieux, s'est privé d'un morceau pour le
donner ; mais il faut que l'enfant gagne l'autre ; ap
avoir passé aux champs une journée pénible, voulez-v
que pour repos il s'en aille à l'école, éloignée peut-être
d'une demi-lieue de son domicile ?

« Je demande que vous décrétiez que depuis l'âge de cinq ans jusqu'à douze pour les garçons, et jusqu'à onze pour les filles, tous les enfants, sans distinction et sans exception, seront élevés en commun aux dépens de la République ; et que tous, sous la sainte loi de l'égalité, recevront mêmes vêtements, même nourriture, même instruction, mêmes soins.

« Par le mode suivant lequel je vous proposerai de répartir la charge de ces établissements, presque tout portera sur le riche; la taxe sera presque insensible pour le pauvre. Ainsi, vous atteindrez l'avantage de l'impôt progressif, que vous désirez établir; ainsi, sans convulsion et sans injustice, nous effacerons les énormes disparités de fortune, dont l'existence est une calamité publique. »

Lepelletier se demande ensuite si l'instruction publique des enfants sera d'obligation pour les parents, ou si les parents auront seulement la faculté de profiter de ce bienfait national. « D'après les principes, dit-il, tous doivent y être obligés. Pour l'intérêt public, tous doivent y être obligés. Dans peu d'années, tous doivent y être obligés. Mais dans le moment actuel, il vous semblera peut-être convenable d'accoutumer insensiblement les esprits à la pureté des maximes de notre nouvelle Constitution. Je ne vous le propose qu'à regret; je soumets à votre sagesse une modification que mon désir intime est que vous ne jugiez pas nécessaire. Elle consiste à décréter que d'ici à quatre ans l'instruction publique ne sera que facultative pour les parents. Mais, ce délai expiré, lorsque nous aurons acquis, si je puis m'exprimer ainsi, la force et la maturité républicaines, je demande que, quiconque refusera ses enfants à l'instruction commune soit privé de l'exercice des droits de citoyen pendant tout le temps qu'il se sera soustrait à remplir ce devoir civique, et qu'il paye, en outre, double contribution dans la taxe des enfants. »

Dans chaque canton, la dépense de la maison d'institution publique, nourriture, habillement, entretien des enfants, devait être payée par tous les habitants du canton au prorata de la contribution directe. Le produit du travail des enfants devait venir en allégement de la dépense de la maison. Tel était ce plan longuement motivé par son auteur, qui passionna pendant quelques jours la Convention, mais qui, à raison des difficultés que rencontre-

rait son exécution, dut être abandonné, peu après l'adoption enthousiaste dont il avait été l'objet.

Dans ses généreuses aspirations pour les progrès de la démocratie et son ardent amour pour l'enfance, Michelet a donné les plus grands éloges à l'impraticable projet de donner à tous les enfants de cinq à douze ans la même éducation commune dans des maisons ou *internats gratuits*. « Trois fois bénie, s'écrie-t-il, soit la cendre de l'homme vraiment honnête et bon qui, par l'excellence du cœur, vit plus loin que les politiques, qui mit l'heureuse délivrance, le grand bienfait de la Révolution, surtout en ceci : que l'enfant n'eût plus faim ni soif, qu'élevé au grand air, dans les exercices des champs, il fût un enfant heureux, le bien-aimé de la patrie et le nourrisson de la Providence. Ce que Lepelletier appelait son *plan d'éducation*, nous l'appellerons, dans notre vénération reconnaissante, la *révolution de l'enfance*. »

Cette révolution de l'enfance ne s'est pas accomplie dans les termes absolus posés par Lepelletier; mais elle est aujourd'hui plus que jamais en bonne voie et dans les meilleures conditions pratiques. Des hommes tels que J. J. Rousseau et Lepelletier, dans leurs aspirations impatientes, voudraient opérer en un jour ce qui ne peut être que le fruit de plusieurs années; mais ils donnent l'éveil aux Pestalozzi, aux Bosedow, aux Père Girard, aux Frœbel, et les écoles consacrées à l'éducation de la première enfance réalisent, autant qu'il est possible, les progrès rêvés pour elle par les philosophes qu'elle compte au nombre de ses bienfaiteurs.

Le 29 juillet 1793, Robespierre vint faire à la tribune une seconde lecture du projet Lepelletier, amendé par la Commission des Six, et, le lendemain, Lequinio, Grégoire et Fourcroy prirent successivement la parole.

Le premier l'appuya avec chaleur; mais de fortes objections lui furent faites par Grégoire. On en reconnaîtra la sagesse et la solidité; il était facile de réfuter d'avance les

systèmes analogues que nous avons vus se produire de nos jours. Il fit remarquer, avec raison, que le projet d'élever tous les enfants en commun n'était pas, comme on le sait, une conception neuve : d'après les législateurs antiques, plusieurs écrivains modernes l'avaient renouvelée, et quelques-uns même voudraient que le Gouvernement s'emparât des enfants sur le sein de leur mère.

« Il ne suffit pas qu'un système se présente escorté de noms illustres, qu'il ait pour patrons Minos, Platon, Lycurgue et Lepelletier; il faut d'abord se pénétrer de la différence énorme qui se trouve entre la petite cité de Sparte, qui contenait peut-être vingt-cinq mille individus, et un vaste empire qui en renferme vingt-cinq millions. »

Envisageant le plan sous le triple aspect de la finance, de la possibilité et des effets moraux qu'on peut en espérer, Grégoire fait observer, en premier lieu, que les calculs les plus modérés sur les dépenses qu'entraînerait l'éducation nationale les portent à vingt-cinq millions.

D'après les données reçues par les auteurs qui ont écrit sur l'arithmétique politique, il ne croit pas exagérer en avançant qu'il y a en France trois millions d'individus dans ce période de la vie humaine qui s'étend de cinq à douze ans. « Est-ce trop d'ajouter cent livres pour la dépense annuelle, la nourriture, le vêtement, en un mot, l'entretien de chacun? Trois millions d'enfants, à cent livres pour chacun, exigent une somme de trois cents millions, qui sont indispensables dans les calculs les plus faibles sur cet objet.

« Les enfants des habitants des campagnes rendent de très bonne heure des services à leurs parents; ils ne sont pas pour eux un fardeau, mais une véritable richesse. Les familles consentiraient avec peine à s'en séparer pour les envoyer aux institutions communes. On ne privera pas pour cela l'enfant du pauvre de l'instruction qui lui est nécessaire, et qui est une dette que l'État contracte envers lui.

« Le système d'enlever les enfants à leurs familles pour les concentrer à demeure dans des maisons communes est contraire au bonheur et à la moralité des parents et des enfants.

« Rien ne remplace les bontés d'un père, les caresses d'une mère : laissons aux jeunes enfants qui ont le bonheur de les posséder l'exercice journalier de la piété filiale. Nos sentiments les plus moraux, nos affections les plus douces, nos plaisirs les plus exquis, c'est-à-dire les plus purs, résultent de ces années où dans le sein de nos familles, avec nos parents, nos frères, nos sœurs, nous avons vu couler le printemps de nos jours. Ces souvenirs ont un charme qui se répand sur toute la carrière de la vie, et malheur à celui qui, dans sa vieillesse, ne sent pas son cœur palpiter en se rappelant avoir vécu sous le toit paternel !

« J'aurais pu vous demander si, par cette accumulation des enfants dans le même local, vous ne multipliez pas les causes qui les livrent à la faulx du trépas ; je pourrais vous demander si, en affaiblissant les affections des élèves séparés de leurs parents, au lieu de leur donner des mœurs mâles et austères, quelques-uns n'auront pas des mœurs féroces.

« Mais, dira-t-on, ne tremblez-vous pas de laisser des enfants dans la maison paternelle, infectée peut-être de préjugés et de fanatisme ? Voici ma réponse : « 1° ce danger n'est que possible, et ceux que je vous ai montrés sont certains ; 2° vous ferez sans doute entrer dans votre plan des *Ecoles normales* pour former des instituteurs ; s'ils sont bons, vous aurez tout : avec eux l'instruction et la vertu pénétreront l'enfant par tous ses sens ; ils l'entoureront sans cesse de l'expérience ; ils feront sortir la morale des événements ; ils mettront à profit toutes les circonstances qui se présenteront ; ils en feront naître de nouvelles pour combattre les idées fausses et en provoquer de saines, pour faire sentir aux élèves que leur bon-

heur se lie à l'intérêt général, pour façonner leur âme à la vertu.

« Dans nos Collèges, on n'a guère travaillé jusqu'ici que pour briller; nos élèves travailleront pour être bons. Tous les jours, rentrés dans le sein de leurs familles, dans les longues soirées des hivers surtout, la curiosité des parents et l'empressement des enfants; de la part de ceux-ci, l'avidité d'entendre, de la part de ceux-là, le désir de se faire entendre, feront répéter la leçon et retracer des faits qui seront le véhicule de la morale.

« Je rends un juste hommage à ce martyr de la liberté dont la mémoire sera chère à jamais aux Français; il est dans son ouvrage plusieurs vues sublimes auxquelles la nation imprimera sans doute le sceau de l'approbation. Avec lui, avec vous, j'adopte une éducation commune; mais j'en excepte le projet de rassembler *à demeure* les enfants dans les maisons nationales. Cette opinion, que j'exerce sans autre prétention que la recherche de la vérité, céderait rapidement à l'avis de quiconque me prouverait que le mien est erroné. »

Il est impossible de mieux caractériser les avantages de l'externat, et de mieux faire ressortir les avantages et les inconvénients des maisons à pensionnat; nous verrons plus tard que la Convention avait songé à compléter l'externat par le *système tutorial*, pratiqué aujourd'hui en Angleterre et en Suisse; on a songé depuis quelque temps à l'établir en France; mais parviendra-t-on à triompher des préjugés et de la routine?

Tout en se prononçant en principe pour l'adoption du projet de Lepelletier, Fourcroy, qui à cette époque était un des membres les plus ardents du club des Jacobins, reconnut que l'énormité de la dépense serait un obstacle sérieux. Il pensa, comme Grégoire, que l'on pourrait écarter cette difficulté si on renonçait à *l'habitation commune*, et si on laissait l'entretien des enfants à la charge des parents. La Commission des Six vint le lendemain, 1er août,

présenter, par l'organe de Léonard Bourdon, un projet de décret qui rendait l'internat facultatif et le limitait aux garçons.

Thibaudeau, qui devait plus tard modifier singulièrement ses opinions sur ce point, comme sur beaucoup d'autres, déclara d'abord « que, selon lui, les enfants étaient une propriété de l'État, et que les parents n'en étaient que les dépositaires; que c'était à l'État à recevoir, pour ainsi dire, l'enfant du sein de sa mère; qu'il devait s'en emparer comme de son bien le plus précieux; qu'il fallait que l'enfant, en ouvrant les yeux, ne vît que la patrie, et que, jusque dans la mort, il ne vît plus qu'elle ».

Il conclut cependant en disant qu'il ne voterait que pour l'établissement d'*Écoles facultatives*. « Il s'était dit, en lisant le plan de Lepelletier, que la nature n'avait pas deux manières de donner la vie et l'existence à l'homme, et que la société qui devait se modeler sur elle dans toutes ses institutions ne devait pas avoir deux manières de les élever. » Mais, lorsqu'il avait considéré plus froidement le plan dans tout son détail et dans son exécution, il avait vu naître de toutes parts des obstacles qu'on ne pourrait surmonter.

Il ajoute des arguments nouveaux à ceux qu'avait produits Grégoire : « Croyez-vous, dit-il, qu'il soit indifférent de détruire tout à coup le germe de ces sentiments délicieux qui se contractent dans le sein des familles, qui sont un des biens les plus solides de la société? Croyez-vous que l'enfant qui à cinq ans sortira de la maison paternelle aura conservé après sept ans d'absence, interrompus seulement par quelques entrevues, quelque attachement aux auteurs de ses jours? Les frères et les sœurs élevés dans des maisons séparées n'auront plus aucune relation entre eux, et, à l'âge de douze ans, à peine les enfants d'une même famille se reconnaîtront-ils : comment voulez-vous qu'ils s'aiment?

« Vous aurez, dans le système de l'éducation commune

forcée, à combattre l'orgueil des aristocrates et des riches, qui dédaigneront longtemps l'éducation nationale; vous aurez à combattre chez les pères et les mères de toutes les classes le cri puissant de la nature. Et prenez garde que les ennemis de la République ne profitent de cette circonstance pour vous calomnier, pour égarer le peuple, et pour faire tourner au profit de leurs perfides projets les plus louables sentiments.

« Le plan de Lepelletier semble présenter les moyens les plus sûrs et les plus prompts pour établir le règne de l'égalité; mais croyez-vous que le fils du riche ou de l'aristocrate, en rentrant dans sa famille à douze ans, sera tellement habitué à la vie réglée et aux principes enseignés dans les maisons d'éducation commune, qu'il sera fort difficile de dégrader encore son corps par la mollesse, et son âme par des maximes aristocratiques? »

Le sujet mis en délibération passionnait trop les esprits pour ne pas appeler à la tribune un grand nombre d'orateurs. Plusieurs, en effet, prirent part, avec des talents divers et des idées plus ou moins spécieuses, à tous ces débats. La Convention cependant avait, en ce moment même, à faire face à tant d'ennemis, qu'on ne saurait trop s'étonner qu'elle pût donner son attention à des débats pédagogiques, au milieu du soulèvement de Lyon, de Bordeaux, de Marseille et de la Vendée, et lorsqu'elle venait d'apprendre la reddition de Mayence, de Condé et de Valenciennes. Elle écouta les longs discours de Faure, de Calès, de Delagneulle, de Deleyre, de Raffron; le 13 août, elle adopta le plan de Lepelletier, appuyé par Robespierre et Danton: « Allons donc à l'instruction commune, s'écria celui-ci avec sa voix puissante; tout se rétrécit dans l'éducation domestique; tout s'agrandit dans l'éducation commune.... Et moi aussi, je suis père...; mais mon fils ne m'appartient pas; il est à la République; c'est à elle à lui dicter ses devoirs pour qu'il la serve bien. On a dit qu'il répugnait au cœur des cultivateurs de faire le sacrifice de

leurs enfants : eh bien! ne les contraignez pas. Laissez-leur-en la faculté seulement.... Je demande que, sauf les modifications nécessaires, vous décrétiez qu'il y aura des établissements nationaux où les enfants seront instruits, nourris, logés gratuitement, et des classes où les citoyens qui voudront garder leurs enfants chez eux pourront les envoyer s'instruire. »

C'était ce qu'avaient demandé Thibaudeau et Lepelletier de Saint-Fargeau lui-même.



CHAPITRE V.

La Convention (suite).

DÉCRETS DIVERS.
CRÉATION D'INSTITUTIONS RELATIVES A L'ÉDUCATION PUBLIQUE.

Le temps qui s'écoula pendant le reste du mois d'août jusqu'au 15 septembre ne fut pas, malgré les préoccupations de la politique, perdu pour l'Instruction publique. Plusieurs lois furent décrétées dans cet intervalle. Le 8 août, sur le rapport de Grégoire, la Convention décida la suppression des Académies. Le 30 août, le Comité d'Instruction proposa de nommer une Commission chargée de l'examen des livres élémentaires. Le 31, Lakanal fit adopter un décret réorganisant l'Observatoire. Un décret du 9 septembre supprima les Écoles militaires encore existantes, à l'exception de celle d'Auxerre.

Le 15 septembre, les autorités constituées du département de Paris et des districts ruraux, accompagnés de députations de la Commune, des sections et des sociétés

populaires, se présentèrent à la barre de la Convention, et Dufourny, président du Directoire du département, donna lecture, en leur nom, d'une pétition ayant pour but de réclamer une prompte et complète organisation de l'Instruction publique.

Or, dans ce moment même, pour triompher des obstacles considérables qui entravaient la marche de la Révolution, la Convention, qui avait déjà, le 23 août, rendu le fameux décret de la levée en masse, venait, sous la pression d'une formidable manifestation des sections de Paris, de mettre la terreur à l'ordre du jour; le 11 septembre, elle avait voté la loi du maximum, et elle vota, le 17 septembre, la loi des suspects.

De si poignantes préoccupations n'empêchèrent pas l'infatigable Assemblée de donner toute son attention à la pétition portée à sa barre, et de voter d'enthousiasme le projet de décret dont elle était saisie.

« L'organisation de l'instruction supérieure, disaient les pétitionnaires, telle que la monarchie l'a léguée à la République, est éminemment défectueuse : les hautes études ne sont accessibles qu'à un petit nombre de privilégiés, et une foule de talents se perdent faute de moyens pour se développer et porter des fruits.... Les Collèges de Paris, semblables en cela à tous ceux de la République, sont encore voués à la barbarie du moyen âge.... Pourraient-ils échapper plus longtemps à la faulx républicaine? Tandis que vous vous occupiez à organiser le premier degré d'Instruction publique, nous avons préparé pour les degrés supérieurs un travail qui coïncidera avec le vôtre. Les trois Assemblées nationales ont trituré toutes les idées relatives à ces questions; il nous a suffi de rapprocher en un faisceau les traits de lumière qui étincelaient dans les rapports de vos Comités et dans vos discussions, et le plan que nous vous soumettons est en quelque sorte votre ouvrage. »

Ce plan embrassait les Écoles secondaires, les Instituts,

les Lycées; l'on y rappelait, dans l'ordre et la distribution des matières d'enseignement, les idées émises par les plus savants rapporteurs des Assemblées, et, au premier rang, par Romme et Condorcet.

Le projet de décret, adopté d'enthousiasme par la Convention, fut néanmoins abandonné et ajourné indéfiniment sur les représentations de Chabot, de Cambon et de Couppé de l'Oise, qui prétendirent qu'il avait été extorqué à l'Assemblée. Une nouvelle Commission, composée de neuf membres, fut chargée de rédiger un autre plan d'éducation. Ses travaux furent suspendus par les événements qui vinrent encore attrister la France. Le 3 octobre, la Convention décida que trente-neuf Girondins, au nombre desquels se trouvait Ducos, seraient traduits devant le Tribunal révolutionnaire, et que soixante-treize députés qui avaient signé une protestation contre le 31 mai, seraient détenus dans une maison d'arrêt : Daunou était parmi ces derniers.

En attendant le rapport de Romme, Grégoire fit, le 28 septembre, au nom du Comité d'Instruction, un rapport sur un *Recueil de Traits de Vertus civiques*, qui devait servir de livre de lecture dans les Écoles primaires. Un autre député, Michel-Edme Petit, député de l'Aisne, vint lire, deux jours après, 1er octobre, un long discours, dans lequel il exposait, en son nom personnel, tout un plan d'éducation.

Tous ceux qui avaient été proposés jusque-là pour répandre une quantité de lumières sur la République n'étaient, selon lui, que de folles imaginations. Le peuple avait besoin de travailler pour vivre ; il n'aurait jamais le temps de se livrer à l'étude. Les Écoles secondaires, Instituts, Lycées, contribueraient à propager dans la nation le goût du luxe et des jouissances, et à constituer une aristocratie de lumières. Ce qu'il fallait constituer de préférence, c'était l'éducation religieuse.

Les idées de Petit sur l'organisation de l'Instruction

publique ont assez d'originalité pour mériter d'être exposées : il est de ces esprits qui, rejetant toute religion dogmatique pour eux-mêmes, se persuadent cependant qu'il faut une religion pour le peuple, et qui craignent les effets que produiraient les doctrines de l'athéisme. Il tient essentiellement à ce que l'enseignement public repose sur la double base de la croyance en Dieu et à l'immortalité de l'âme. Il déteste les prêtres ; mais il ne déteste pas moins les philosophes athées ou matérialistes.

« Cependant combien l'enseignement religieux est plus puissant que celui qui, au nom de la raison, se bornerait à dériver, dans les écoles, des leçons d'une morale vulgaire !

« Quel serait, selon lui, cet enseignement pour un enfant de dix ans ayant appris à lire dans la Constitution républicaine, et à qui on expliquerait qu'il est tenu d'obéir aux lois, à ces lois devant lesquelles son père se prosterne, et qui ne sont autre chose que la volonté de son père et celle de tous les pères de la République ? Ces explications n'ont rien qui puissent convaincre l'enfance, et l'amour de la loi ne semble pas un mobile assez puissant pour l'empêcher de commettre des fautes. Mais l'heure du catéchisme sonne.... Il entre dans le temple, où l'on donne l'instruction religieuse : là règne le plus profond silence, et le moindre bruit est répété sous une voûte sombre par mille échos, qui semblent être les confidents de l'obscurité et les voix de la menace. Il ne se rend pas compte de ce qu'il éprouve ; mais il est réellement frappé de terreur et s'empresse, si petit et si faible, d'intéresser Dieu même à son sort, en faisant, avec confiance, les gestes, en prenant les humbles positions, en répétant les paroles qu'on lui a enseignées pour cet usage....

« Quelles leçons feront le plus d'effet sur l'âme de mon petit républicain, de celles des Écoles primaires, ou de celles du prêtre ? Je le demande à toute femme de bonne foi. »

La conclusion est qu'on ne peut mettre d'un côté l'in-

struction républicaine, et de l'autre l'instruction religieuse. Il faut donc réunir ces deux instructions dans l'Instruction publique, en nous servant pour cela de tout ce que la sagesse nous enseigne de vérités senties. « Cette réunion ne me semble pas si difficile qu'on paraît le croire : j'en trouve le principe dans l'idée d'un Dieu commun à toutes les religions, et dans la tolérance que toute religion permise et aimée des hommes doit exercer. »

Edme Petit expose avec éloquence les principes de la religion naturelle, principes qui sont les grandes vérités révélées. « Législateurs, dit-il en terminant, établissons une religion vraie comme Dieu même, simple comme la nature ; que cette religion soit éminemment celle de la République ; que tout citoyen se fasse un devoir et un honneur de la professer. Au reste, qu'il soit indifférent d'aller à la messe, au prêche ou au sabbat, et que chaque cérémonie des cultes particuliers soit, avec le temps, circonscrite dans les temples particuliers, et que dans ces temples mêmes il soit défendu aux ministres des différents cultes de s'anathématiser les uns les autres, et de se livrer à des pratiques soi-disant mystérieuses et expiatoires, contraires aux bonnes mœurs, à la décence, à la pudeur. »

C'est au besoin vivement senti par le député de l'Aisne que répondra la célèbre tentative de Robespierre, décrétant, dans une fête solennelle, qui précéda sa chute de quelques semaines, que le peuple français reconnaissait l'existence de l'Être suprême. Plus tard on verra le *théophilanthrope* Laréveillière-Lepeaux essayant, sans succès, d'organiser en 1797, en dehors des religions révélées, une religion « conforme aux pures données de la raison ».

Le projet de décret sur les écoles nationales, présenté au nom de la Commission par Romme, le 20 octobre, était fort remarquable. Il répondait à une partie des vœux exprimés le 15 septembre par la Commune, les sections, les sociétés populaires, les districts ruraux et le départe-

ment de Paris. Il divisait l'éducation nationale en deux sections : la première, relative aux besoins de chaque citoyen; la seconde, relative aux besoins de la société entière. Les écoles nationales, consacrées à la première partie, étaient distribuées dans toute la République en *Écoles de l'enfance* et en *Écoles de l'adolescence*. C'était le cadre qui pourrait convenir encore aujourd'hui à l'enseignement des Écoles primaires, élémentaires et supérieures, et à l'enseignement moyen.

Les *Ecoles spéciales* des mines, d'artillerie, du génie, des ponts et chaussées, de marine, de médecine et de chirurgie; les *Écoles* relatives à l'agriculture, à l'histoire naturelle, à la physique, aux arts et à l'enseignement des langues orientales, formaient la seconde section de l'éducation nationale.

Après la lecture de ce décret, Léonard Bourdon demanda le rapport de celui qui établissait des maisons communes d'éducation (projet de Lepelletier). La Convention, qui l'avait voté le 13 août, le rapporta sans qu'aucun orateur, pas même Danton et Robespierre, en prît la défense. La Convention vota ensuite l'adoption d'articles additionnels, relatifs au placement des premières écoles et aux traitements des instituteurs et institutrices.

Le plan d'éducation proposé par Romme, malgré sa sévère ordonnance et la sagesse de la plupart de ses dispositions, ne satisfit aucun des partis qui composaient la Convention, et, à la date du 19 brumaire (9 novembre 1793), Romme lui-même demanda, au nom du Comité de Salut public, que l'on nommât une Commission de six membres chargée de reviser le décret sur l'organisation des nouvelles écoles, et ce fut encore lui qui, le 18 frimaire, fit, au nom de ce Comité, un rapport sur la revision des décrets.

Le lendemain s'ouvrit la discussion à laquelle Thibaudeau et Bouquier prirent la plus grande part. Le sentiment qui dominait alors était celui d'une excessive dé-

fiance contre tout ce qui pouvait offrir l'apparence d'une aristocratie, sous quelque forme qu'elle se présentât. Ce que l'on considérait avant tout comme la conservation de la République, violemment attaquée, c'était l'éducation à donner au peuple pour effacer en lui toutes les traditions des siècles passés, en leur substituant l'amour de la liberté. On craignait de voir se constituer, sous le nom de *professeurs de l'enseignement secondaire* ou *de l'enseignement supérieur*, un corps de savants, mettant, par leur influence, l'égalité démocratique en péril.

Dans cette disposition des esprits, les plans d'organisation de l'Instruction publique présentés par Talleyrand, Condorcet ou Romme, ne pouvaient convenir à des législateurs préoccupés du désir de refaire la société par l'éducation des classes laborieuses, objet exclusif de leurs soins. « Le peuple français, disait Fouché, ne veut pas plus avoir une demi-instruction qu'une demi-liberté : il veut être régénéré tout entier, comme un nouvel être sorti des mains de la nature. »

« Il s'agit, avait dit Grégoire, de *reconstruire la nature humaine, en lui donnant une nouvelle trempe.* »

Thibaudeau prit le premier la parole : « Depuis l'Assemblée constituante jusqu'à nos jours, dit-il, on a cru qu'il fallait que la nation créât dans son sein des établissements scientifiques, des corporations de docteurs. On a cherché à multiplier les places, sans examiner s'il se trouvait assez d'hommes capables pour les remplir. Les projets qu'on a mis au jour ne sont qu'une copie enluminée des Collèges et des Académies, rétablis avec plus de luxe et surchargés de règlements.

« N'aura-t-on donc jamais confiance en la liberté? N'a-t-elle pas déjà fait assez de miracles pour que l'on abandonne à son génie le soin d'instruire les hommes et de les rendre heureux? C'est un Gouvernement pédagogique que l'on veut ainsi fonder dans le Gouvernement républicain; une nouvelle espèce de clergé.

« Le Comité veut une école première, c'est-à-dire un instituteur et une institutrice, depuis 400 individus jusqu'à 1 500; ce qui en donne au moins 80 000 pour le premier degré d'instruction. Il veut leur assurer à tous un traitement de 1 200 à 2 400 livres, ce qui ferait une dépense annuelle de plus de cent millions. » Il propose ensuite de former une Commission d'Éducation pour chaque district, composée de cinq membres, ce qui augmente encore cette armée de pédants de 2 750 individus; ajoutez-y 80 000 magistrats des mœurs, et les professeurs des Instituts, des Lycées, les frais d'établissement de toutes ces écoles, etc.

« Je demande à tout homme de bonne foi si, avec des institutions de cette nature, nous ne nous rendrions pas la fable de toute l'Europe?

« Ce serait, à mon sens, une grande folie de créer plus de 80 000 places d'instituteurs et d'institutrices, et de décréter la levée de 172 750 pédagogues et surveillants pour apprendre aux enfants, quoi? à lire, à écrire, à compter, les droits de l'homme, la Constitution et les premières notions de la morale.

« Ce système n'est-il pas effrayant pour la liberté? La Révolution vient de détruire toutes les corporations, et l'on voudrait en établir une monstrueuse? une de 172 000 individus, qui, embrassant, par une hiérarchie habilement combinée, tous les âges, tous les sexes, toutes les parties de la République, deviendraient infailliblement les régulateurs plénipotentiaires des mœurs, des goûts, des usages, et parviendraient facilement, par leur influence, à se rendre les arbitres de la liberté et de la destinée de la nation.

« L'enseignement libre n'offre aucun de ces abus et contient une foule d'avantages. »

Thibaudeau conclut en demandant que la Convention donnât la préférence au plan proposé par Bouquier sur celui du Comité; ce fut aussi l'avis de Michel-Edme Petit, qui revendiqua pour lui la paternité de ce qu'il y avait de meilleur dans le projet de Bouquier.

Fourcroy, dont les opinions devaient se modifier dans l'avenir, comme elles s'étaient précédemment modifiées, soutint, avec Thibaudeau, que solder tant de maîtres, créer tant de places inamovibles, c'était reformer des espèces de *canonicats*, c'était permettre à des professeurs privilégiés de faire à leur gré des leçons froides, que l'émulation ou la gloire n'inspirait plus.

« Ici, comme dans toutes les parties des établissements républicains, la liberté est le premier et le plus sûr mobile des grandes choses. Chacun doit avoir le droit de choisir pour professeurs ceux dont les lumières, l'art de démontrer, tout, jusqu'au son de voix, au geste, est le plus conforme à ses goûts. *Laisser faire* est ici le grand secret et la seule route des succès les plus certains. Mais plus de corporations, plus de privilèges dangereux pour la liberté! »

Tout était donc préparé pour que la priorité fût accordée au projet de décret que présenta Bouquier le 22 frimaire, et dont le premier article déclarait que *l'enseignement serait libre*, et le second, qu'il serait fait publiquement dans des salles ouvertes à tout venant. Les parents étaient tenus d'envoyer leurs enfants dans les écoles du premier degré d'instruction. Les citoyens et les citoyennes qui voudraient user de la liberté d'enseigner, devaient seulement remplir certaines conditions, et, en particulier, fournir un certificat de civisme. La seconde section du projet réglait la surveillance de l'enseignement, et la troisième, la constitution du premier degré d'enseignement. Bouquier devait s'occuper plus tard des autres degrés.

Le plan qu'il présentait au nom du Comité d'Instruction devait proscrire à jamais toute idée de corps académique, de société scientifique, de hiérarchie pédagogique. « Les nations libres, dit Bouquier, n'ont pas besoin d'une caste de savants spéculatifs, dont l'esprit voyage constamment, par des sentiers perdus, dans la région des songes et des

chimères. Les sciences de pure spéculation détachent de la société les individus qui les cultivent, et deviennent, à la longue, un poison, qui mine, énerve et détruit les Républiques[1].

« Au peuple qui a conquis la liberté, il ne faut que des hommes agissants, vigoureux, robustes, laborieux, des hommes éclairés sur leurs droits, sur leurs devoirs.

« On parvient à former de tels hommes en exerçant la jeunesse à des travaux, à des arts dont l'exécution, en développant les forces, donne de la souplesse et de la dextérité, et en mettant sous ses yeux des lois simples et sages, de grands exemples à suivre, de grands modèles à imiter.

« Le muscadin crève dans une première campagne, ou, au premier coup de fusil, crie en fuyant : *Sauve qui peut!* tandis que le jeune homme exercé dès l'enfance à des travaux pénibles, étayant son courage de sa force, devient bientôt un excellent soldat.

« C'est à former de tels hommes que nous devons nous attacher. Qu'avons-nous donc besoin d'aller chercher loin de nous ce que nous avons sous les yeux? Citoyens, les plus belles écoles, les plus utiles, les plus simples, où la jeunesse puisse recevoir une éducation vraiment républicaine, ce sont, n'en doutez pas, les séances publiques des départements, des districts, des municipalités, des tribunaux, et surtout des sociétés populaires. »

D'après les calculs de Bouquier, les dépenses annuelles pour les établissements nationaux étaient :

Pour le premier degré d'instruction, de. .	26 000 000
Pour le dernier degré, de.	21 000 000
Pour les moyens généraux d'instruction, de	200 000 000

1. C'est d'aprés ces absurdes idées que Coffinières disait brutalement à Lavoisier que la République n'avait pas besoin de savants.

Tout le discours de Bouquier donne bien la note du moment, où la patrie en danger avait besoin de soldats éprouvés par les rudes travaux des champs, et recevant, pour toute instruction, les leçons de patriotisme données dans les assemblées populaires. On prêta peu d'attention aux protestations de Portiez, député de l'Oise, en faveur des Lycées et des Académies.

« Croyez bien, avait-il dit, que si vous ne formez pas des établissements d'instruction autres que les Écoles primaires, des charlatans, souvent seuls dans un département, indépendants des autorités, mettront à contribution les citoyens désireux d'apprendre. Ils feront payer cher à l'élève sans-culotte le privilège de leur savoir, et cette aristocratie d'un nouveau genre exercera une influence véritablement dangereuse. »

Adoptée au moment où finissait l'année 1793, la loi Bouquier resta en vigueur jusqu'à l'époque où, après le revirement politique du 9 thermidor, elle fut remplacée, le 27 brumaire An III, par la loi présentée par Lakanal.

Pendant l'intervalle de près d'une année, qui s'écoula depuis l'adoption de la loi jusqu'à la révolution du 9 thermidor, plusieurs rapports intéressants furent faits à la Convention nationale. L'un d'eux est celui que Grégoire présenta sur un concours à ouvrir pour la composition de livres élémentaires.

Ce concours avait été décrété le 13 juin 1793; mais il n'avait pas reçu d'exécution. Le projet de décret qui suivait le rapport était ainsi conçu : « *Un concours est ouvert jusqu'au 1er messidor prochain pour des ouvrages sur les objets suivants :*

1° Instructions sur la conservation des enfants depuis la grossesse inclusivement, et sur leur éducation physique et morale depuis la naissance jusqu'à l'époque de leur entrée dans les écoles nationales;

2° Instructions pour les instituteurs nationaux sur l'éducation physique et morale des enfants;

3° Méthodes pour apprendre à lire et à écrire; ces deux objets ensemble ou séparément ;

4° Notions sur la grammaire française;

5° Instructions sur les premières règles d'arithmétique et de géométrie pratique;

6° Notions sur la géographie;

7° Instructions sur les principaux phénomènes et sur les productions les plus usuelles de la nature;

8° Instructions élémentaires sur la morale républicaine.

Une des préoccupations les plus constantes de la Convention avait été celle de la conservation de cette unité française qui comprenait non seulement l'unité territoriale, mais surtout celle des institutions et des mœurs, qu'elle croyait créer par une forte organisation de l'éducation politique. C'est à ce point de vue qu'elle voulait généraliser dans les écoles l'usage de la langue nationale, et essayer de détruire les patois provinciaux. Barère vint, au nom du Comité, faire un rapport sur l'établissement d'instituteurs de langue française dans plusieurs départements. Quatre points du territoire lui parurent mériter de fixer l'attention du législateur révolutionnaire, sous le rapport des idiomes les plus contraires à la propagation de l'esprit public, et présentant des obstacles à la connaissance des lois de la République, ainsi qu'à leur exécution. Par exemple, le *bas-breton*, parlé exclusivement dans la presque totalité des départements du Morbihan, du Finistère, des Côtes-du-Nord, une partie d'Ille-et-Vilaine, et dans une grande partie de la Loire-Inférieure, est un obstacle réel.

« Là, l'ignorance perpétue le joug imposé par les prêtres et les nobles; là, les citoyens naissent et meurent dans l'erreur; ils ignorent encore s'il existe des lois nouvelles. Lorsque les fonctionnaires publics parlent aux habitants des lois de la République et des décrets de la Convention, ils s'écrient dans leur langage vulgaire : *Est-ce qu'on veut nous faire sans cesse changer de religion ?* »

Les autres parties sont le Haut et Bas-Rhin (l'allemand), les Pyrénées-Orientales (le basque), la Corse (l'italien).

« Citoyens, c'est ainsi que naquit la Vendée; son berceau fut l'ignorance des lois; son accroissement fut dans les moyens employés pour empêcher la Révolution d'y pénétrer, et alors les dieux de l'ignorance, les prêtres réfractaires, les nobles conspirateurs, les praticiens avides et les administrations faibles ou complices, ouvrirent une plaie hideuse au sein de la France. Écrasons donc l'ignorance! établissons des institutions de langue française dans les campagnes.

« Les lois de l'éducation préparent à être artisan, artiste, savant, littérateur, législateur et fonctionnaire public; mais les premières lois de l'éducation doivent préparer à être citoyen. Or, pour être citoyen, il faut obéir aux lois, et, pour leur obéir, il faut les connaître. La langue d'un peuple libre doit être une, et la même pour tous.

« Nos ennemis avaient fait de la langue française, la langue des cours : ils l'avaient avilie; c'est à nous d'en faire la langue des peuples : elle sera honorée.

« Il sera établi *dans dix jours*, à compter du jour de la publication du présent décret, un instituteur de langue française dans chaque commune des campagnes des départements ci-dessus indiqués. »

Un rapport de Couppé, fait en pluviôse, fut suivi d'un décret ordonnant l'établissement dans chaque district d'une bibliothèque nationale, qui devait se constituer au moyen des ouvrages confisqués aux émigrés et aux maisons religieuses.

Le 25 du même mois, Boissy-d'Anglas publia une brochure ayant pour titre : « *Quelques idées sur les arts, sur la nécessité de les encourager, sur les institutions qui peuvent en assurer le perfectionnement et sur divers établissements nécessaires à l'enseignement public.* » Il pensait que les fondateurs de la liberté d'un grand peuple devaient aussi cultiver et encourager les sciences et les arts,

comme l'un des moyens de conserver leur propre ouvrage.

« Les arts, en effet, sont à la vie ce que les fleurs sont à la nature : ils l'embellissent de tout leur éclat, et font oublier, par le charme qu'ils versent sur elle, les amertumes dont elle est si ordinairement semée.

« Vous organisez ces fêtes nationales qui doivent être tout à la fois celles des talents et de la liberté, au lieu de ces jeux mensongers et frivoles dont le despotisme, dans ses conceptions mesquines et gênées, voulait marquer des événements qui n'intéressaient que lui, et dans l'ordonnance desquelles on semblait ne considérer le peuple que comme une foule importune qu'il fallait écarter, de peur que l'aspect de sa misère ne vînt empoisonner les plaisirs trompeurs des tyrans. Vous établirez ces réjouissances, dont l'éclat, se liant aux plus belles époques de la République et de la nature, empruntera d'elles sa plus grande magnificence. »

Nous ne rappellerons ici que pour mémoire les principaux discours prononcés à l'occasion de la célébration de ces fêtes nationales, si constamment préconisées comme les moyens d'éducation les plus puissants. Le rapport de Robespierre, lu dans la séance du 18 floréal An II, quelques jours avant la fête de l'Être suprême, est assez connu. Ajoutons-y celui de Baraillon, du 5 nivôse An II, sur l'organisation des fêtes décadaires, et celui de Lequinio, du 16 nivôse de la même année, sur *les fêtes nationales*.

Le grand peintre David, député de Paris, l'ami de Robespierre, l'organisateur de toutes les fêtes républicaines, proposa, dans la séance du 27 nivôse An II, de donner une organisation nouvelle au Musée. Il se plaignit de la mauvaise organisation de cet établissement et de la négligence des hommes préposés à la garde des objets d'art.

« Un heureux mouvement, dit-il, dans ce langage étudié qui fut le caractère de son talent comme peintre et

comme orateur, semble de lui-même faire avancer le char de la Victoire et de la Révolution ; continuons de le diriger. Que nos ennemis tombent, et que le peuple nous bénisse! Pleins de ces idées et abandonnant les procès-verbaux et les détails à ceux qui croient que les compilations sont des annales, écrivons, à la manière des anciens, notre histoire dans nos monuments!

« Qu'ils soient grands et immortels comme la République que nous avons fondée, et que le génie des arts, conservateur des ouvrages sublimes que nous possédons, soit en même temps un génie créateur et enfante de nouveaux chefs-d'œuvre. »

Dans les termes du décret qu'il fit adopter par la Convention, la garde du Musée fut confiée à un Conservatoire divisé en quatre sections : peinture, sculpture, architecture et antiquités. Douze mille livres furent affectées aux dépenses annuelles et matérielles du Musée, à la charge d'en rendre compte au Ministre de l'Intérieur. Les membres du Conservatoire furent : ***Fragonard***, ***Bonvoisin***, ***Lesueur***, ***Picault***, pour la peinture; ***Dardel***, ***Dupasquier***, pour la sculpture; ***David***, ***Leroi***, ***Lannoi***, pour l'architecture; ***Wicar***, ***Varon***, pour les antiquités.

Nous ne dirons que quelques mots d'un établissement sur lequel un rapport fut présenté par Barère, au nom du Comité de Salut public : c'était la création, sous le nom d'***École de Mars***, d'une École militaire révolutionnaire qui devait remplacer l'ancienne École militaire de Paris, déjà fermée par ordre du Conseil exécutif, le 28 novembre 1792, et définitivement supprimée par décret de la Convention du 16 ventôse An II.

On devait réunir pendant quelques mois trois mille jeunes gens dans un camp près de Paris, pour leur enseigner pratiquement et théoriquement les manœuvres militaires et l'art de la guerre. Les exercices eurent lieu pendant trois mois dans la plaine des Sablons, et si l'on s'en rapporte au mémoire de Guyton de Morveau, présenté à la

Convention le 2 brumaire An III (23 octobre 1794), la tentative avait produit des résultats satisfaisants.

Dans un savant rapport, Grégoire exposa qu'il n'y avait environ que quinze départements de l'intérieur où la langue française fût exclusivement parlée. Encore y éprouvait-elle des altérations sensibles, soit dans la prononciation, soit par l'emploi des termes impropres et surannés, surtout vers Sancerre, où l'on retrouve une partie des expressions de Rabelais, d'Amyot et de Montaigne.

« Nous n'avons plus de provinces, et nous avons encore environ trente patois, qui en rappellent les noms : le bas-breton, le normand, le picard, le rouchi ou wallon, le flamand, le champenois, le messin, le lorrain, le franc-comtois, le bourguignon, le bressan, le lyonnais, le dauphinois, l'auvergnat, le poitevin, le limousin, le provençal, le languedocien, le velayen, le catalan, le béarnais, le basque, le rouergat, le gascon; ce dernier seul est parlé sur une surface de 60 lieues en tout sens.

« Pour extirper tous les préjugés, développer toutes les vérités, tous les talents, toutes les vertus, fondre tous les citoyens dans la masse nationale, simplifier le mécanisme et faciliter le jeu de la machine politique, il faut identité de langage.

« Tout en avouant l'utilité d'anéantir les patois, quelques personnes en contestent la possibilité : elles se fondent sur la ténacité du peuple dans ses usages. »

De bons livres, de bons journaux, des chansons historiques et descriptives, les théâtres, les discussions des sociétés populaires : tels sont les moyens qui peu à peu parviendront à universaliser l'usage de la langue française. Mais, pour parvenir à la faire apprendre plus facilement aux populations qui ne la parlent pas encore, il faut la *révolutionner* et en simplifier la grammaire et le vocabulaire. Cette *révolution* ne pouvait s'accomplir, si jamais elle s'accomplit, qu'à l'aide du temps; mais le temps ne

fait rien à l'affaire pour les hardis rénovateurs de la Convention.

Pendant l'époque de réaction qui suivit la mort de Robespierre, époque où, comme on l'a si bien dit, la politique parlementaire n'offre guère à l'histoire que des vengeances et des apostasies[1], les questions d'Instruction publique ne cessèrent d'être mises à l'ordre du jour. Fourcroy donna lecture de son important rapport sur l'organisation de l'*École centrale des Travaux publics*, dont, sur la proposition de Barère, un décret de la Convention, du 21 ventôse An II (11 mars 1794), avait ordonné la création. Cette école ouvrait la série des grands établissements d'enseignement supérieur que la France doit à la Convention[2].

Le rapport de Fourcroy offrait les premiers symptômes de la réaction contre les derniers actes de la Convention et des ardentes récriminations contre la tyrannie de Robespierre, « qui devait être mise à l'ordre du jour », disait Fourcroy.

Tandis que les conspirateurs voulaient faire disparaître de la France les lumières dont ils redoutaient l'influence, la Convention nationale s'opposait de toute son énergie à leurs efforts. Elle conservait avec soin toutes les productions du génie et arrachait à la proscription les hommes éclairés que les tyrans voulaient perdre. « Les lumières ont commencé la Révolution française, les lu-

1. J. Guillaume, article *Convention* dans le *Dictionnaire de pédagogie*, publié sous la direction de M. F. Buisson, p. 553, 4e série. Cet excellent travail est un résumé très exact de toutes les discussions qui ont eu lieu à la Convention sur l'Instruction publique.

2. Un décret du 30 vendémiaire énuméra ainsi qu'il suit, sur un autre rapport de Fourcroy, les écoles relatives aux diverses professions consacrées aux services publics : Écoles Polytechnique, d'Artillerie, des Ingénieurs militaires, des Ponts et Chaussées, des Mines, des Géographes, des Ingénieurs des vaisseaux, de Navigation, de Marine.

mières ont fait marcher le peuple français de triomphe en triomphe : c'est à elles de vaincre tous les obstacles, à préparer tous les succès, c'est à elles de soutenir la République à la hauteur où elle s'est élevée. La guerre, qui n'est qu'une atroce barbarie pour les rois, et qui n'est juste que pour un peuple qui reprend ses droits avec sa liberté; la guerre est devenue pour la République française une occasion heureuse de développer toute la puissance des arts, d'exercer le génie des savants et des artistes, et de consacrer leur utilité pour d'ingénieuses applications. »

Après avoir exposé l'ensemble des mesures adoptées par le Comité, pour l'exécution du décret du 21 ventôse sur la création d'une École des Travaux publics, Fourcroy annonça que l'ouverture des cours aurait lieu le 10 frimaire suivant. L'école, définitivement organisée par un décret du 7 vendémiaire An III, reçut, par un autre décret du 15 fructidor, le nom d'*École Polytechnique*. Cette école a été constamment l'objet de l'attention des législateurs de la République. Des modifications et des améliorations importantes y ont été successivement apportées par suite d'intéressantes discussions, auxquelles ont pris part :

C. A. Prieur (Côte-d'Or), mémoire de messidor An III.
Barthélemy (Corrèze), 27 messidor An VI, VII, VIII.
Calès, 24 nivôse An VI.
Trouille, 24 nivôse An VI.
Baraillon, 24 nivôse An VI.
Ysabeau, 21 germinal An VI.
Lacnée, 24 germinal An VI.
Loysel, 24 germinal An VI.
Lacombe Saint-Michel, 7 floréal An VI.
Ribaud, 19 vendémiaire An VIII.
Delbrel, 19 vendémiaire An VIII.

Il serait injuste de passer sous silence d'autres établissements dus au génie organisateur des hommes de la Con-

vention : particulièrement le *Conservatoire des Arts et Métiers;* la *réorganisation de la Bibliothèque Nationale;* la *création des Cours de Langues orientales.*

Ce fut encore Grégoire qui proposa la création du Conservatoire des Arts et Métiers.

« C'est avec surprise, avait-il dit, qu'on voit encore des gens prétendre que le perfectionnement de l'industrie et la simplification de la main-d'œuvre entraînent des dangers; parce que, dit-on, ils ôtent les moyens d'existence à beaucoup d'ouvriers. Ainsi raisonnaient les copistes lorsque l'imprimerie fut inventée; ainsi raisonnaient les bateliers de Londres qui voulaient s'insurger lorsqu'on bâtit le pont de Westminster. Il n'y a que quatre ans encore qu'au Havre et à Rouen on était obligé de cacher les machines à filer le coton.

« La nation possède pour les divers arts et métiers une quantité prodigieuse de machines, dont une partie n'est que peu ou point connue; la Commission temporaire des Arts en a formé un dépôt.

« C'était un préjugé bien étrange que celui qui disait : « l'Anglais invente, le Français perfectionne. »

Grégoire cite des exemples nombreux du contraire. Il conclut par la proposition suivante : « Il sera formé à Paris, sous le nom de *Conservatoire des Arts et Métiers*, et sous l'inspection de la Commission d'Agriculture et des Arts, un dépôt de machines-modèles, outils, dessins, descriptions et livres dans tous les genres d'arts et métiers.

« On y expliquera la construction et l'emploi des outils et des machines utiles aux arts et métiers. »

Il appartenait encore à Grégoire, dont toutes les motions faites à la Convention avaient pour objet la création de quelque utile institution, ou la défense des principes audacieusement violés par les insensés dont les fureurs ont si longtemps inspiré pour la République une horreur qui ne devait retomber que sur eux seuls, de dénoncer, avec une légitime indignation, les actes de vandalisme commis dans

plusieurs départements sur les œuvres d'art et les monuments publics. Il accomplit cette tâche dans trois rapports, qu'il fit successivement dans les séances du 14 fructidor An II, du 18 brumaire, de frimaire An III, avec un courage dont la France reconnaissante n'a pas perdu le souvenir.

C'est dans le domaine des arts que les plus grandes dilapidations avaient été commises. Le pillage avait commencé par les bibliothèques, où beaucoup de gens firent un triage à leur profit, et qui enrichirent un grand nombre de revendeurs, malgré les lois et les instructions émanées de trois Assemblées nationales ayant pour but la conservation des trésors littéraires.

Des pillages et des destructions eurent lieu dans les églises de Paris et dans un grand nombre de villes. Le rapport de Grégoire contient sur ces dilapidations et sur les hommes qui les conseillèrent des détails pleins d'intérêt.

« *Manuel* proposait de détruire la Porte Saint-Denis; *Chaumette*, qui faisait arracher des arbres sous prétexte de planter des pommes de terre, avait fait prendre un arrêté pour tuer les animaux rares que les citoyens ne se lassent point d'aller voir au Muséum d'histoire naturelle. *Hébert* insultait à la majesté nationale en avilissant la langue de la liberté. *Chabot* disait qu'il n'aimait pas les savants; lui et ses complices avaient rendu ce mot synonyme de celui d'aristocrate. *Henriot* proposait de brûler la Bibliothèque Nationale. *Dumas* disait qu'il fallait guillotiner tous les hommes d'esprit; chez Robespierre, on disait qu'il n'en fallait plus qu'un.

« Le système de persécution contre les hommes de talent était organisé. Pendant neuf mois on a fait gémir dans les prisons une foule de savants illustres. »

Grégoire terminait son rapport en indiquant les mesures à prendre pour conserver les objets d'art et les bibliothèques renfermant des trésors littéraires, et dont il évaluait à 12 millions le nombre des volumes.

« Réimprimons, dit-il, les bons auteurs grecs et latins;

tirons de la poussière les milliers de manuscrits entassés dans nos bibliothèques. Nos archives nationales éveilleront la curiosité de l'Europe savante; alors seront mises en évidence une foule d'anecdotes qui attesteront les forfaits du despotisme. »

C'était aux applaudissements de la Convention que Grégoire avait dénoncé ce qu'il appelait avec raison des *actes de vandalisme;* ce qui n'a pas empêché les ennemis de la République de rejeter sur la Convention tout entière les actes commis par quelques-uns de ses membres. L'activité déployée par cette grande Assemblée pour créer, non seulement des Écoles pour tous les genres d'études, mais encore les grandes institutions scientifiques qui font aujourd'hui notre gloire, parle assez haut en sa faveur.

Un courageux écrivain avait montré, avant nous, dans un livre qui a eu un succès légitime, ce que l'on doit penser du prétendu *vandalisme révolutionnaire*[1].

Lakanal, faisant, au mois de germinal An III, un rapport sur l'enseignement des langues orientales, commerciales et diplomatiques, fit remarquer que chez les peuples les plus éclairés de l'Europe les langues orientales occupaient un rang distingué dans tous les établissements consacrés à la propagation des lumières. Ces langues, négligées en France depuis le commencement du siècle, avaient été presque entièrement abandonnées pendant la Révolution. « Négliger la connaissance des langues orientales qui servent d'organe à la diplomatie, dit-il, ne serait-ce pas abandonner la carrière des consulats à des hommes incapables de stipuler utilement pour les intérêts de la République?

« Ces langues peuvent se diviser en deux classes : les langues orientales vivantes et les langues orientales savantes ou mortes; celles-ci embrassent le sanskrit et le prachrit, langues de l'Hindoustan; le zend, le pazend et le

1. *Le Vandalisme révolutionnaire,* fondations littéraires et scientifiques de la Convention, par M. E. Despois. (Paris, 1868, Germer-Baillière.)

pehlvy, langues de Perse; l'hébreu, le chaldéen, le samaritain, le syriaque et toutes les autres langues bibliques.

« La connaissance de ces diverses langues est indispensable pour approfondir les antiquités d'Asie; mais les travaux de ce genre ne se poursuivent avec succès que dans ce recueillement profond qui n'est pas compatible avec les agitations dont les grandes révolutions sont accompagnées. Chaque citoyen est alors comptable de tout son temps à la patrie; il ne lui est permis de se livrer à des recherches de pure curiosité que lorsque son pays jouit au sein d'une paix solide des fruits tardifs de la liberté. »

L'article 1er du projet présenté était ainsi conçu :

« Il sera établi dans l'enceinte de la Bibliothèque Nationale une École publique destinée à l'enseignement des langues orientales vivantes d'une utilité reconnue pour la politique et le commerce. »



CHAPITRE VI.

La Convention (suite).

Une des réactions les plus légitimes contre l'esprit qui avait considéré les sciences et les hommes supérieurs qui les cultivaient comme des obstacles au développement de la démocratie, fut celle qui engagea la majorité de la Convention, rendue à des idées plus modérées, à décerner aux hommes de lettres, aux écrivains et aux artistes, à titre de récompense nationale, des pensions ou des subventions pécuniaires. Ce fut l'objet du rapport présenté par Marie-Joseph de Chénier, le 14 nivôse An III : « Déjà depuis longtemps, dit Chénier, vous avez donné une somme de trois cent mille livres aux hommes laborieux et sans fortune.

« Le 27 vendémiaire dernier, vous avez décrété qu'une nouvelle somme de trois cent mille livres serait répartie entre les gens de lettres et les artistes qui méritent, par leurs talents et la situation actuelle de leur fortune, l'attention généreuse de la Convention nationale.

« Parmi ces talents en tous genres, vous trouvez les noms de trois femmes, qui nous ont paru mériter d'une manière éclatante les regards bienveillants de la Convention nationale. L'une est la célèbre Mme Dumesnil, cette artiste octogénaire dont le patriotisme égale la réputation, qui a reculé les bornes de la déclamation tragique, et dont le génie, contemporain de celui de Voltaire, embellissait ses brillants chefs-d'œuvre.

« La seconde est la petite-fille de Pierre Corneille, celle-là même qui, n'ayant d'autre héritage que le nom d'un grand homme, alla trouver sur les bords du lac de Genève, dans la maison d'un autre grand homme, et l'asile hospitalier et la bienfaisance respectueuse. Détenue depuis quatorze mois sous le règne des vandales, « *elle n'a point de lit pour reposer sa tête* » ; ce sont ses propres expressions. Voltaire n'est plus ; mais la Convention nationale existe, et cette femme est la postérité de l'auteur d'*Horace*.

« La dernière est la veuve respectable de Lemierre, cet homme vraiment républicain, qui, sous le despotisme de Louis XV, osa présenter, sur un théâtre alors asservi, le fondateur de la république helvétique et le martyr de la liberté batave. Il est mort pauvre et consumé de chagrin, lorsqu'il vit la République devenir un océan sans rives ou plutôt une mer de sang.

« Nous avons placé sur la liste le célèbre Thomas Payne, un homme de génie sans fortune, mais un collègue chéri de tous les amis de l'humanité, un cosmopolite également persécuté par Pitt et par Robespierre.

« Les derniers conspirateurs, hommes sans talents, mais vains en proportion de leur nullité, orateurs tourmentés de la manie de l'éloquence, et sachant à peine

écrire deux phrases de suite en langue française, avaient conçu une aversion mortelle contre les hommes éclairés. N'avons-nous pas entendu à cette tribune l'hypocrite et insolent dictateur accuser la plupart des gens de lettres de s'être déshonorés dans la Révolution?

« Ne laissez pas plus longtemps les vils partisans de la royauté citer avec emphase les noms du sanguinaire Octave Ier, du machiavélique Léon X et de l'orgueilleux Louis XIV. Ces despotes, sans doute, ont voulu, en protégeant les sciences et les arts, se faire pardonner les fureurs des proscriptions, les crimes du pontificat et les massacres des Cévennes. »

La liste des 140 hommes de lettres ou artistes auxquels étaient attribuées les sommes votées par la Convention prouve combien la France était, à la fin du dix-huitième siècle, riche en hommes de mérite dans tous les genres de talents.

La Convention vota, sur la proposition de Daunou, l'acquisition, aux frais de l'État, de trois mille exemplaires de l'ouvrage de Condorcet : l'*Esquisse d'un Tableau historique des Progrès de l'esprit humain*. C'était un hommage bien mérité à la mémoire de l'écrivain célèbre qui avait d'avance tracé le cadre dans lequel devaient se mouvoir presque toutes les discussions relatives à l'Instruction publique.

« Rien ne rappelle dans son ouvrage, disait Daunou, les circonstances désastreuses dans lesquelles il l'écrivait. Il n'y parle de la Révolution qu'avec enthousiasme, et l'on voit qu'il ne considère sa proscription personnelle que comme l'un de ces malheurs particuliers presque inévitables au milieu d'un grand mouvement vers la prospérité générale. Dans le dernier chapitre, où il traite des progrès futurs de l'esprit humain, il ne fait concevoir que des espérances, et les dernières lignes de ce chapitre, les seules qui soient relatives aux attentats dont il était la victime, ne sont encore que l'expression vive des consolations, j'ai

presque dit du bonheur dont il jouissait, en présageant les nouveaux triomphes de la raison et du patriotisme. »

Un rapport de Barère, présenté le 13 prairial An II, au nom du Comité de Salut public, avait mis en avant l'idée d'un établissement destiné à former des instituteurs. Le Comité d'Instruction publique réalisa cette idée, dont personne ne contesta l'utilité, et Lakanal vint lire, le 2 brumaire An III, un rapport sur la fondation des *Écoles normales*, qui fut décrétée le 9 brumaire An III (30 octobre 1794).

« Une grande difficulté, dit le rapporteur, se présentait à l'entrée même de l'exécution des idées sur l'Instruction publique, lorsqu'on voulait les réaliser. Où trouver un nombre suffisant d'hommes pour enseigner dans un si grand nombre d'écoles des doctrines nouvelles, avec une méthode si nouvelle elle-même? Il ne faut pas les chercher dans les instituteurs des écoles anciennes; ils n'y seraient pas propres. Il faut donc les former, et, par ce cercle vicieux et fatal dans lequel semblent toujours rouler les destinées humaines, il semble que, pour les former, il faudrait déjà les avoir.

« C'est ici qu'il faut admirer le génie de la Convention nationale. La France n'avait point encore les écoles où les enfants de six ans doivent apprendre à lire et à écrire, et vous avez décrété l'établissement des Écoles normales. Vous avez voulu créer à l'avance, pour le vaste plan d'Instruction publique qui est aujourd'hui dans vos desseins et vos résolutions, un très grand nombre d'instituteurs capables d'être les exécuteurs d'un plan qui a pour but la régénération de l'entendement humain.

« Dans ces écoles, ce n'est donc pas les sciences que l'on enseignera, mais l'art de les enseigner. »

Nous n'avons pas à insister ici sur les imperfections que l'on peut signaler dans le décret qui instituait la première École normale.

Lorsque la Convention, dit un des hommes qui pou-

vaient le mieux apprécier les avantages et les inconvénients de cette institution[1], voulut, après les orages, constituer enfin l'enseignement national, la création d'une École normale fut une de ses premières pensées. Mais, toujours rêveuse dans ses projets, toujours amie du grandiose et de l'appareil, elle crut qu'une Académie tout à l'antique, où parleraient les premiers savants et les premiers écrivains du temps, en présence d'auditeurs déjà âgés, déjà instruits et célèbres eux-mêmes, suffirait, à la fois, à la réforme des pères et à l'instruction des enfants.

On appela de toutes les parties de la République quatorze cents citoyens, d'un patriotisme éprouvé, destinés à devenir les intituteurs de la nation. Les Écoles normales furent donc instituées; mais, comme on le pense bien, elles tournèrent en pures scènes de gloire pour les professeurs ou en discussions oiseuses; les sciences physiques seules y furent professées utilement. Mais, comme il n'y avait aucun lien de discipline pour forcer des hommes faits à venir écouter des généralités qu'ils savaient déjà, comme aucun travail méthodique n'était imposé, l'ennui prit bientôt à tout le monde. Les Écoles normales furent licenciées, ne laissant après elles que quelques volumes d'un recueil de leçons et de conférences, assez curieux à consulter comme mémoires de la science et des passions du temps.

L'avenir se chargerait de donner à un établissement destiné à rendre tant de services à l'enseignement public une forme plus praticable et une organisation plus solide. Ce ne sont pas, du reste, les illustrations scientifiques qui manquèrent à ses débuts, puisqu'elle compta au nombre de ses professeurs des hommes tels que *Lagrange* et *Laplace*, pour les mathématiques; *Monge*, pour la géométrie descriptive; *Berthollet*, pour la chimie; *Haüy*, pour la

1. P. F. Dubois (de la Loire-Inférieure), *Fragments littéraires*, tome II, p. 234 et suiv.

physique; ***Daubenton***, pour l'histoire naturelle; ***Hallé***, pour l'hygiène; ***Garat***, pour la philosophie; ***Bernardin de Saint-Pierre***, pour la morale; ***Volney***, pour l'histoire; ***Buache*** et ***Mentelle***, pour la géographie; l'***abbé Sicard***, pour la grammaire générale; ***La Harpe***, pour la littérature.

Telle fut à son début cette École normale qui, reconstituée par Napoléon, est devenue, comme le dit si bien Mignet[1], le ***séminaire laïque*** de la France intellectuelle, restée dépositaire des saines méthodes et des fortes études, qui a donné à la jeunesse tant de maîtres habiles, aux lettres tant d'écrivains célèbres, et à l'Institut quelques-uns de ses plus illustres membres.

Ce fut encore l'infatigable et dévoué Lakanal qui fut chargé par le Comité d'Instruction de soutenir la discussion d'un projet de décret sur les Écoles primaires substitué à celui qu'il avait déjà présenté le 26 juin 1793, et qui avait été écarté par la Convention. Le nouveau projet, assez notablement amendé, fut voté pour avoir force de loi, le 27 brumaire An III.

Un projet d'une grande importance et ayant pour objet la création des ***Écoles centrales***, qui devaient jouer un grand rôle pendant les années qui précédèrent l'établissement du Consulat, fut encore apporté par Lakanal à la Convention.

Après avoir constaté que les Écoles primaires, qui sont le vestibule du grand édifice « promis depuis longtemps à l'impatience des Français », ne coûteraient que 54 600 000 livres, le député de l'Ariège exposa ainsi les motifs sur lesquels se fondait la création des ***Écoles centrales*** : « Pour cette vaste construction, il faut commencer par déblayer les débris des Collèges, où d'inutiles professeurs, étonnés de se trouver encore au poste des abus, rassemblent sur des ruines quelques élèves mendiés, soit pour jouir d'un

1. Notice lue par MIGNET à la séance publique du 2 mai 1857.

salaire dont vous avez oublié de dégrever le Trésor national, soit pour se soustraire, eux et leurs disciples, aux travaux et aux mouvements de la Révolution.

« Les Collèges, contre lesquels réclamait la philosophie depuis tant de siècles, vont donc disparaître du sol de la France libre; et, sans aucune dépense nouvelle, vous allez trouver dans leurs décombres et dans la dotation qu'ils absorbaient plus de ressources qu'il ne vous en faut pour les établissements régénérateurs. Un grand nombre de départements les ont réclamés par des adresses multipliées. »

Lakanal faisait ainsi connaître le caractère des établissements à créer au point de vue de l'enseignement. « Ce ne sont pas des Écoles normales; elles sont devenues inutiles par l'étendue que vous avez donnée aux écoles ouvertes à l'enfance. Ces écoles présentent, en effet, tous les germes des connaissances qui seront enseignées dans les Écoles centrales.

« Des écoles de district ou de canton seraient superflues. Le talent qui seul doit s'élancer à ce nouveau degré de la hiérarchie scolaire sera le lien de correspondance entre les Écoles primaires et les Écoles centrales. Des Écoles secondaires seraient aujourd'hui une institution aristocratique: car, ou les jeunes citoyens sans fortune et obligés de se déplacer pour fréquenter ces établissements y seraient soutenus par les bienfaits de la nation, et dans ce cas vous la jetterez dans des dépenses qu'elle ne pourrait soutenir que par des impositions oppressives; ou vous ne couvririez pas de la munificence nationale le mérite réduit à l'impossibilité de suivre à ses frais les les Écoles secondaires, et dès lors, encore inaccessibles aux élèves sans fortune, quoique destinés par la nature à parcourir avec succès la carrière des arts; ces écoles ne seraient qu'une création antipopulaire, un outrage sanglant fait aux principes de l'égalité. »

Ce sont là des motifs puérils : la nécessité de créer des

établissements intermédiaires entre les Écoles primaires et les Écoles centrales était d'autant plus grande que l'enseignement des Écoles centrales était plus étendu et d'un ordre plus élevé. On devait y enseigner les langues anciennes et les mathématiques, l'histoire naturelle et la grammaire générale, la physique et la chimie expérimentales et les belles-lettres; l'histoire philosophique des peuples et les langues vivantes; la logique et l'hygiène; l'économie politique et le dessin, la législation et les arts et métiers, la médecine et l'agriculture.

Ces écoles, réparties par groupe de population de 300 000 âmes et fondées dans les principales villes, recevraient des élèves qui n'étaient pas suffisamment préparés à un enseignement aussi élevé. « Ils devaient, dit très bien Mignet, dans un espace de temps trop limité, s'y instruire de tant de choses, qu'ils ne pouvaient en apprendre sérieusement aucune. »

Nous reviendrons sur la valeur des Écoles centrales, leurs avantages et leurs inconvénients, à propos des nombreux débats auxquels leur organisation donna lieu pendant toute la durée du Directoire. Le décret sur les Écoles centrales fut complété par deux décrets accessoires : l'un, du 10 ventôse (1er mars 1795), établissant à Paris cinq Écoles centrales; le second, du 18 germinal (7 avril), réglait le placement des Écoles centrales dans les départements ; il en fut institué 96, non compris les cinq écoles de Paris.

Dans un rapport sur les dépenses relatives à l'Instruction publique fait par Lakanal au mois de floréal, nous trouvons les chiffres suivants, qu'il est utile de recueillir :

Écoles primaires	11 300 000 livres
Écoles centrales	12 655 100 —
Écoles normales	830 400 —
à reporter. .	24 785 500 livres

Report. .	24 785 500 livres
Augmentation des professeurs dans dix Écoles centrales.	300 000 —
Bibliothèque Nationale, Muséum d'Histoire naturelle, Écoles des Langues orientales	300 000 —
Observatoire.	60 000 —
Écoles de santé	410 000 —
Total . .	25 855 500 livres.

L'ouverture de l'École centrale de Paris eut lieu le 1er prairial An IV, à l'ancien Collège des Quatre-Nations. Le président du département, Nicoteau, parlant le premier, parcourut les différentes branches de l'enseignement, dont il exposa le but et le caractère.

Garat, au nom du Jury d'Instruction, dont il était membre, après avoir signalé les différents obstacles qui ont retardé les progrès de l'esprit humain, indiqua les époques qui ont été les plus favorables à l'instruction et rendit hommage aux deux professeurs éminents, Lagrange et Laplace, présents à la séance.

Fontanes, alors professeur de Belles-Lettres aux Écoles centrales, et que nous retrouverons plus tard dans la haute position qu'il occupa sous l'Empire, caractérisa la République Française en disant qu'elle réunissait les Beaux-Arts d'Athènes, la valeur de Rome et l'industrie de Carthage. C'est la constitution de ces trois éléments qui devait, selon l'orateur, constituer son existence publique, civile et littéraire.

Le 25 vendémiaire An IV (17 octobre 1795), Villars demanda au nom du Comité d'Instruction pour la Bibliothèque Nationale, anciennement Bibliothèque du Roi, de consacrer à cet établissement une somme proportionnée à son importance. Il rappela les paroles de Voltaire assurant

que la Bibliothèque est le monument le plus précieux qu'il y ait en France.

En 1787 et 1788 l'ancien Gouvernement avait porté les fonds annuels destinés à l'entretien de la Bibliothèque, au payement de son administration et à l'achat des livres imprimés ou manuscrits, à 130 000 et 140 000 livres. L'Assemblée constituante les réduisit d'abord à 110 000 livres. Mais, bientôt après, elle se convainquit de l'insuffisance de ces derniers fonds. En conséquence elle décréta au mois de septembre 1791 une somme extraordinaire de 100 000 livres pour les besoins de l'établissement.

Villars proposa d'affecter 192 000 livres tant pour le traitement des conservateurs et employés que pour les dépenses et augmentations de la Bibliothèque. Le décret proposé et adopté par la Convention supprimait la place de bibliothécaire, et attribuait l'administration à un Conservatoire composé de huit membres[1].

C'est quinze jours après la conjuration qui, le 13 vendémiaire, avait été sur le point de renverser la Convention, et quelques jours avant la déclaration solennelle par laquelle son président déclara sa terrible mission terminée, qu'elle entendait le rapport que venait lui apporter l'un de ses membres, au nom du Comité de l'Instruction publique. Ce fut au milieu des séances où chaque jour révélait les dangers qu'elle avait courus, les massacres qui avaient eu lieu dans le Midi par la réaction toute-puissante, les cris de vengeance contre leurs auteurs, les propositions d'amnistie qui devaient honorer les derniers instants de son existence, que l'Assemblée s'occupa de léguer à celle qui allait lui succéder, une loi où se résumeraient les idées qui depuis 1791 n'avaient cessé d'être agitées au sein des Assemblées législatives.

1. Le budget de 1878 affectait au service de la Bibliothèque Nationale la somme de 614 023 francs, plus 50 000 francs pour la rédaction des catalogues.

Daunou, par les études de toute sa vie, la fermeté de ses principes républicains, sa vaste instruction, la modération de son caractère, était plus qu'aucun membre de la Convention propre à remplir cette tâche. Son bon sens pratique avait coordonné dans un vaste système un plan d'éducation nationale débarrassé des exagérations que les circonstances avaient fait naître dans des esprits exaspérés par la lutte ou livrés à des théories extravagantes et chimériques.

Le début de son discours résume avec une élégante précision la situation dans laquelle la Révolution avait trouvé les établissements d'instruction publique, et les phases de leur existence jusqu'au 9 thermidor. « Les lettres, dit Daunou, avaient suivi depuis trois années la destinée de la Convention nationale; elles avaient gémi sous la tyrannie de Robespierre; elles montaient sur des échafauds avec vos collègues, et, dans ces temps de calamités, le patriotisme et les sciences, confondant leurs regrets et leurs larmes, redemandaient aux mêmes tombeaux des victimes également chères.

» Après le 9 thermidor, en reprenant le pouvoir et la liberté, vous en avez consacré le premier usage à la consolation, à l'encouragement des arts.

« En 1789, l'éducation était vicieuse, mais elle n'était pas nulle.

« L'Instruction publique dans ses degrés supérieurs était florissante; mais le Gouvernement avait élevé tant de barrières, qu'il existait en quelque sorte des castes où s'étalait la science, et d'où elle ne pouvait plus descendre.

« C'est surtout à la porte des petites écoles que veillaient soigneusement l'ignorance, le fanatisme, les préjugés de tous les peuples.

« Ne soyons pas ingrats envers les hommes laborieux qui remplissaient dans nos écoles des fonctions trop infructueusement pénibles, avec un zèle digne d'être mieux appliqué. N'imputons qu'à la tyrannie le crime d'avoir

empoisonné les premières sources de l'éducation, afin de n'avoir rien à craindre des progrès que l'instruction pouvait faire dans l'extrémité supérieure, à l'influence de laquelle il était devenu trop aisé de soustraire la presque universalité de la nation.

« Ainsi, tandis que le génie de quelques hommes s'élançait loin même des routes frayées de la science et de la raison, la superstition, s'emparant de bonne heure des esprits de la multitude, les dégradait au-dessous du niveau de l'intelligence commune et condamnait un grand peuple à une éternelle enfance.

« L'Instruction publique était liée par trop de chaînes aux abus que vous avez renversés pour qu'elle pût résister aux chocs de la Révolution.

« Les établissements inférieurs devaient bientôt céder aux progrès de la raison publique. Les institutions intermédiaires, frappées des mêmes coups, ont disparu peu à peu avec les corporations qui les dirigeaient; l'anarchie vint ensuite ; l'anarchie, dont les farouches regards étaient offusqués des restes de toutes les gloires, s'empressa de démolir, de disperser les débris des corps littéraires; si son règne eût été plus long, elle les eût tous consumés.

« Parmi les projets d'Instruction publique si multipliés depuis six années, il en est deux auxquels vos Comités ont cru devoir une attention particulière : le premier, présenté à l'Assemblée constituante; le second, à l'Assemblée législative.

« Osons le dire, ce n'est peut-être qu'à l'époque où nous sommes parvenus qu'il était réservé de voir renaître l'Instruction publique. Un système d'Instruction publique ne pouvait se placer qu'à côté d'une Constitution républicaine; il avait besoin d'elle; mais aujourd'hui c'est elle, à son tour, qui le réclame comme un appui que rien ne peut suppléer.

« Vos Comités, en rédigeant le projet qu'ils vous ont offert le 6 messidor, et qu'ils reproduisent aujourd'hui,

ont trouvé du plaisir et de la gloire à s'emparer des richesses qu'avaient déjà répandues sur cette matière les hommes célèbres qui s'en étaient occupés.

« Je ne vous entretiendrai point ici des Écoles primaires et des Écoles centrales, dont l'organisation vous est depuis longtemps connue. Le troisième titre du projet de loi a pour objet les Écoles spéciales. Nous avons emprunté de Talleyrand et de Condorcet le plan d'un *Institut national.* »

Daunou partageait l'opinion générale, qui considérait l'établissement des *fêtes nationales* comme le plus puissant moyen d'instruction publique.

L'ensemble des établissements devait embrasser six parties :

1° Écoles primaires ;
2° Écoles centrales ;
3° Écoles spéciales ;
4° Institut national des sciences et des arts ;
5° Encouragements, récompenses et honneurs publics ;
6° Fêtes nationales.

A la suite de la lecture faite par Daunou du décret sur l'organisation de l'Instruction publique, Lakanal prit la parole au nom du Comité : « Vous avez renvoyé, dit-il, à votre Comité d'Instruction publique l'examen de cette question : « Y aura-t-il des Écoles primaires pour les filles? » L'affirmative a été adoptée unanimement. Ce sont les femmes qui façonnent notre enfance et font notre première éducation, d'où dépendent presque toujours nos destinées. Voulez-vous donner à la patrie des citoyens vertueux? donnez aux femmes une éducation républicaine. Si vous les abandonnez aux soins domestiques, vous les condamnez pour la plupart à une entière nullité morale.

« Dans les communes rurales, on peut espérer de trouver une institutrice. Pouvez-vous espérer que toutes les mères de famille apprendront à leurs filles ce qu'on ne leur a

jamais enseigné à elles-mêmes? Dans ce silence absolu de l'Instruction publique, les femmes de la génération qui nous presse seront comme celles de la génération présente: elles ignoreront ce qui leur est nécessaire pour remplir leurs devoirs de mère et d'épouse. Je vous propose le décret suivant :

« Article premier. Chaque École primaire sera divisée en deux sections : l'une pour les garçons, l'autre pour les filles. En conséquence, il y aura un instituteur et une institutrice.

« Les filles apprendront à lire, à écrire, à compter et les éléments de la morale républicaine. Elles seront formées aux travaux manuels de différentes espèces utiles et communes. »

Ce décret fut voté le 25 octobre 1795 par la Convention.

Cette question de l'éducation des femmes, déjà résolue par les considérations si élevées et si nobles de Condorcet, ne pouvait échapper aux préoccupations d'une Assemblée qui avait soumis à son examen toutes les branches de l'éducation publique. Pendant la plus grande partie du siècle qui l'a suivie, rien de sérieux sur ce sujet n'a été tenté par les divers gouvernements de la France. Les Écoles primaires de filles ont été organisées par la loi de 1833. Ce sont les pensionnats libres et les couvents qui ont réuni les jeunes filles ayant besoin d'une éducation moins élémentaire. Il était cependant du devoir de l'État de constituer pour elles un enseignement analogue à celui que les jeunes gens reçoivent dans les établissements d'instruction secondaire. Il a fallu attendre jusqu'à ce jour pour que les pouvoirs publics, grâce à l'initiative d'un membre de la Chambre des députés[1], fussent saisis d'un projet de loi dans lequel se réaliseront les vœux qui s'étaient produits à l'époque révolutionnaire.

1. M. Camille Sée.

Nous attachons nous-même à cette question une telle importance que nous trouvons utile de reproduire les arguments apportés en faveur de cette thèse par un député de la Haute-Garonne, Jean-Marie Calès.

« Tous les projets qu'on nous a présentés jusqu'ici, dit-il, n'ont de rapport qu'à une partie de l'humanité, et il semble que la classe la plus intéressante de la société n'ait pas encore mérité de fixer l'attention du législateur. Oui, toujours occupés des hommes, je n'entends jamais parler des femmes. A peine le Comité a-t-il daigné faire mention des institutrices, et vos orateurs ont gardé là-dessus le plus profond silence.

« Quel intérêt cependant leur éducation n'offre-t-elle pas au législateur qui veut réformer l'espèce humaine? Quelles craintes ne doit-il pas avoir quand il songe à détruire d'antiques préjugés, s'il réfléchit que les premières impressions communiquées à l'âme s'y gravent de manière à y laisser des traces que l'éducation la plus recherchée n'efface presque jamais?

« Combien n'a-t-on pas vu de savants, d'esprits forts, de philosophes, d'athées, si l'on veut, qui, perdant avec les vigueurs de l'âge les conséquences de leurs méditations, ont été livrés dans leur vieillesse aux vaines terreurs, aux croyances erronées des esprits et des revenants, chimères dont leurs nourrices avaient effrayé les cinq à six premières années de leur vie?

J'ai fréquemment ouï dire que la meilleure éducation pour une jeune fille était celle qu'elle puisait auprès de sa mère. Cela peut être vrai quand la mère en a eu une elle-même qui lui a donné des mœurs et des vertus; elle est alors pour sa fille un livre perpétuellement ouvert, dans lequel elle apprend ses devoirs et corrige ses vices. Une longue habitude la rend semblable à son modèle : alors ce serait un crime de l'en écarter. Mais toutes les mères peuvent-elles être offertes pour exemples? Les inclinations perverses des caractères, les effets honteux des passions,

les vices d'une éducation mal faite, ne portent-ils pas le désordre et le désespoir dans la plupart des ménages?

« Ces institutions, pour être toujours utiles et jamais dangereuses, ne doivent ressembler en rien aux anciens couvents; elles ne doivent être ni des congrégations religieuses, ni des prisons désespérantes, où les enfants aient perpétuellement devant les yeux ou les actes du fanatisme ou les effets du repentir.

« Les filles doivent y être reçues fort jeunes et n'y être reçues que jeunes. Ces maisons doivent être confiées à des citoyennes connues par leurs vertus, leurs talents et leur amour pour les lois de l'État.

« Mais si ces maisons doivent différer des anciens couvents, c'est surtout par le plan d'éducation qu'on y exécutera. Il faut détruire ce vice moral qui porte dans la société une grande partie des désordres qui l'affligent; il faut que l'éducation des femmes soit dorénavant comme notre politique, fondée sur les lois éternelles de la raison et de la vérité : par conséquent, on ne peindra plus aux jeunes filles les penchants de la nature avec les couleurs du crime, ni sous des formes hideuses et rebutantes. »

C'est d'après ces données que Calès demanda la création de maisons affectées à l'éducation et à l'instruction des jeunes filles.

La loi à laquelle est attaché le nom de Daunou fut votée le 3 brumaire An IV (25 octobre 1795), et le lendemain la Convention déclara sa mission terminée. Elle avait accompli une œuvre immense en ce qui concerne l'enseignement public. Mais les grands et tragiques événements qui signalèrent sa carrière politique ont laissé dans l'ombre cette partie de ses gigantesques travaux.

Il ne faut pas que les principes qu'elle a posés, les solutions qu'elle a proposées et qu'elle n'a pu appliquer elle-même, soient perdus pour nous. Venus à la suite des importants rapports présentés à la Constituante et à la Législative, les débats instructifs auxquels nous avons

fait assister le lecteur détruiront bien des préjugés, dissiperont bien des préventions, et ses travaux seront appréciés, comme l'a fait le savant Chaptal, dans les paroles que nous empruntons à un de ses discours[1].

« Au milieu des agitations, des haines, des passions auxquelles la Convention fut en proie, on l'a vue néanmoins s'occuper constamment d'Instruction publique. Les crises politiques qui ont marqué ses périodes d'une manière si effrayante ont fait successivement prédominer tous les partis; et la postérité croira à peine que la même Assemblée qui paraissait avoir organisé la destruction en système ait produit ces lois salutaires auxquelles nous devons la conservation ou la création de presque tous nos établissements d'Instruction publique. C'est ainsi qu'on a conservé le dépôt précieux des *Arts et Métiers*, qu'on a formé le plus bel établissement de *musique* qui existe en Europe, créé une *École normale;* conçu et exéçuté le vaste plan de l'*École polytechnique;* accordé un asile et les secours de l'instruction aux *sourds-muets;* ouvert des leçons publiques à la Bibliothèque Nationale pour l'enseignement des *langues orientales;* établi des *Écoles d'éçonomie rurale;* organisé, sous le titre d'*Écoles de services publics*, un enseignement complet pour l'*artillerie*, le *génie*, les *ponts et chaussées*, les *mines*, la *géographie* et la *navigation*, etc. C'est, en un mot, osons le dire, la Convention nationale qui a posé sans restriction les bases de l'instruction telle qu'elle existe aujourd'hui. Mais non seulement elle s'est occupée d'instruire, elle a voulu conserver; elle a fait plus: elle a réuni dans un même lieu et comme dans un même temple, sous le nom d'*Institut*, les sciences, les arts et la littérature. »

1. *Moniteur* du 19 brumaire An IX.



CHAPITRE VII.

Le Directoire.

Le nouveau Gouvernement donné à la France par la Constitution de l'An III avait une lourde tâche à accomplir en ce qui concerne l'organisation de l'Instruction publique.

Les décrets votés par la Convention n'avaient laissé dans l'ombre aucune des grandes questions sur lesquelles avaient porté ses débats souvent passionnés, mais toujours instructifs. Tous les plans étaient donnés, il ne s'agissait que de les mettre en pratique en discernant avec soin ce qu'il fallait retrancher et ce qu'il serait possible d'ajouter.

C'est à quoi durent s'appliquer le Conseil des Anciens et le Conseil des Cinq-Cents, dans la mesure de leurs forces, et surtout autant que le leur permit la période troublée pendant laquelle ils se livrèrent à leurs travaux législatifs. Du reste, on sait que ces deux Assemblées n'exercèrent plus le pouvoir exécutif, remis entre les mains des cinq Directeurs. Leur rôle se borna à faire des *motions*, des *discours*, des *rapports*, et à prendre des *résolutions*.

Nous nous dispenserons de reproduire avec quelque étendue, comme nous avons dû le faire pour la Convention, les discussions auxquelles elles se livrèrent; notre but a été d'exposer les idées et les principes d'éducation sur lesquels s'est exercé le génie des trois premières Assemblées. Tout ce qui pouvait se dire s'était dit, souvent excellemment dit.

Nous avons tenu à en reproduire textuellement les fragments empruntés aux orateurs, au lieu de nous borner à une analyse, qui n'aurait donné qu'une idée très imparfaite de leurs sentiments empreints d'un ardent pa-

triotisme, exprimés dans le style fiévreux du temps, et souvent avec une rare éloquence.

Sans cela, nous n'aurions à présenter que de pâles copies de ce que nous ont offert les discours de ces grands orateurs. Nous oserons ajouter que les lois et les décrets qui ont régi depuis la fin du siècle dernier jusqu'à nos jours l'Instruction publique, à ses différents degrés, ont été heureux ou funestes, selon qu'ils se sont approchés ou éloignés de l'idéal tracé par l'esprit de progrès de la Révolution. Ce n'est pas que les hommes de bien et de talent aient manqué aux conseils politiques du Directoire, que leurs délibérations n'offrent un véritable intérêt, et qu'il n'y ait profit à tirer d'un injuste oubli quelques-uns des rapports remarquables présentés soit au Conseil des Anciens, soit au Conseil des Cinq-Cents. Aussi insisterons-nous sur un certain nombre d'idées qui les ont inspirés.

Au nombre des institutions utiles dues à la quatrième Assemblée, nous pouvons citer celles des Écoles spéciales de médecine, sur laquelle on pourra consulter le rapport fait le 17 ventôse An IV par L. Vitet, député du département du Rhône, au nom de la Commission d'Instruction publique[1]. Avant la Révolution, les Écoles de médecine, instituées pour toutes les parties de l'art de guérir, répondaient rarement aux vœux de leurs fondateurs. Les écoles où les places de professeurs se donnaient au concours, et non à l'intrigue, à la faveur, à l'autorité, étaient les seules qui jouissaient de la plus grande célébrité. On y professait avec plus ou moins de succès l'anatomie, la chimie, la botanique, la pharmacie, la chirurgie, les maladies et leur traitement. Les personnes qui se proposaient d'étudier dans une de ces écoles ne pouvaient y être admises en qualité d'élèves qu'après avoir justifié de leur étude en logique et en physique; ensuite

1. Cette Commission se composait des citoyens : Gomaire, Roger-Martin, Peson-Dugalland, Mortier-Duparc, Hardi, Calês, Baraillon, Jard-Panvilliers et Vitet.

elles constataient de trois mois en trois mois leur présence à l'école, pendant trois années consécutives, par des inscriptions qu'on leur faisait payer. La troisième année se passait en grande partie à leur faire subir des examens, la plupart très superficiels et fort dispendieux. Si après le dernier examen l'élève était jugé capable, il recevait un diplôme qui lui donnait le droit d'exercer la médecine, la chirurgie et la pharmacie dans toute la France, excepté dans les villes où il existait des corporations particulières nommées *Colléges de médecine*.

De grands abus avaient eu lieu dans ces Écoles ou Colléges de médecine. La Convention nationale les supprima par un décret du 15 septembre 1793 et, par celui du 14 frimaire An III, établit trois Colléges de santé à Paris, à Montpellier et à Strasbourg.

La Commission d'Instruction publique proposa, le 17 ventôse An VI, l'établissement de cinq Écoles spéciales de médecine : à Paris, à Montpellier, à Nancy, à Bruxelles et à Bordeaux, régla le mode d'enseignement, les conditions de l'admission des candidats, la place des écoles et les dépenses. Elle établit aussi dans chaque département un Conseil de santé, composé de six citoyens adonnés à l'art de guérir et domiciliés dans le département, savoir : deux médecins praticiens, deux médecins chirurgiens, deux pharmaciens.

Deux questions capitales sur lesquelles nous devons plus particulièrement insister ont été traitées dans un grand nombre de séances. La première a eu pour objet les difficultés que rencontrait le Gouvernement pour l'organisation de ses écoles publiques, par suite de l'opposition et du mauvais vouloir d'un grand nombre de départements ; la seconde, la constitution et le placement des Écoles centrales.

La Convention, qui, un moment, s'était écartée des principes des deux premières Assemblées, en décrétant une *éducation commune* obligatoire pour les enfants de cinq à

douze ans, avait montré plus tard plus de respect pour les droits des pères de famille en leur reconnaissant celui de présider eux-mêmes à l'éducation et à l'instruction de leurs enfants ou de leur faire donner l'une et l'autre dans des institutions privées.

Cette liberté, consacrée particulièrement par la loi du 3 brumaire, avait donné naissance à un grand nombre d'établissements libres, dans lesquels l'esprit était notoirement hostile aux institutions politiques nouvelles.

Déjà cet esprit d'hostilité s'était manifesté dans un discours prononcé le 30 nivôse An IV au Conseil des Anciens par Barbé-Marbois, à propos du rapport fait le 28 pluviôse par Lakanal, sur les ouvrages présentés au concours pour servir à l'instruction des Écoles primaires. Il donnait carrière à sa passion contre-révolutionnaire, en critiquant amèrement les écoles créées par la Convention. « Les tyrans, disait-il (c'était ainsi qu'il désignait les conventionnels), avaient cru que tout ordre naturel devait être bouleversé. Le maître avait perdu toute autorité dans ce simulacre d'école qu'on lui consacrait encore; il y paraissait tremblant; souvent ses élèves osaient le menacer de la prison ou de la sévérité des magistrats. Les parents se hâtaient de retirer les enfants de ces écoles, devenues celles de la licence, et la plus profonde ignorance paraissait mille fois préférable à une science payée par le sacrifice de tout ce qui donne du prix et du lustre à la jeunesse... Certains révolutionnaires, à l'exemple d'un calife barbare, ont même mis en délibération s'ils ne brûleraient pas les bibliothèques. Du moins, s'ils ont conservé les livres, ils ont égorgé, au propre et au figuré, le plus de lecteurs qu'il a été possible. »

C'est ainsi que le parti royaliste, qui avait eu la majorité jusqu'à la journée du 18 frutidor, saisit toutes les occasions de battre en brèche les institutions républicaines, et essaya de faire abolir par les Conseils les lois les plus libérales en faveur de l'Instruction publique.

Barbé-Marbois, après avoir déploré l'état d'abandon où se trouvait, selon lui, l'instruction primaire, au lieu d'indiquer les moyens de la relever, conclut contre l'impression des livres élémentaires approuvés par le jury. Elle fut néanmoins votée par le Conseil des Anciens après un discours de Fourcroy, qui releva habilement ce qu'il y avait de contraditoire à constater, d'une part, la faiblesse des Écoles primaires, et à leur refuser, d'autre part, les livres dont elles avaient besoin.

Dans la séance du 1er messidor An IV, Dulaure convenait que l'état de l'Instruction publique était peu brillant; il constatait avec douleur que depuis plus de neuf années de révolution, l'instruction et les opinions du peuple étaient restées abandonnées au gré des événements; elles n'avaient presque pas eu d'autre direction que celle des circonstances. On demandait partout une meilleure organisation de l'instruction. « Mais il est plus facile, dit Dulaure, de détruire que d'édifier, plus facile de vaincre que de profiter de la victoire. Des tentatives impuissantes ont été faites pour former l'opinion publique. Les Écoles primaires et les Écoles centrales sont sans activité, désertes ou languissantes.

Parmi les moyens proposés par Dulaure pour donner aux écoles publiques la vie qui leur manquait était celui d'un jury, « composé de républicains éclairés et observateurs », chargés de prononcer sur un concours ayant pour objet la rédaction d'un plan général d'éducation. Il demandait aussi, comme bien d'autres l'avaient fait avant lui, la composition d'un ouvrage destiné à répandre les vérités essentielles parmi les élèves des écoles et à dissiper les préjugés et les erreurs.

Enfin, chose plus grave et plus sérieuse, il demandait la création d'un Ministère spécial de l'Instruction publique, idée mise pour la première fois en avant par l'abbé de Saint-Pierre. Mais, selon Dulaure, la principale occupation de ce Ministre était de former des républicains.

Roger Martin, qui prit plusieurs fois la parole dans les Assemblées, pour y traiter avec compétence les questions d'Instruction publique, demanda[1] que l'on prît des précautions contre les manœuvres de l'esprit de parti, auquel on avait, selon lui, laissé les moyens de tout oser et de tout entreprendre pour arracher la jeunesse française à l'instruction des écoles républicaines. « De là sont nées, dit-il, sous l'influence de la faction royaliste, cette foule d'institutions privées qui, sur tous les points de la République, disputent encore sous vos yeux de bassesse et d'empressement à qui servira le mieux la cause de la superstition et du despotisme, à qui obscurcira le plus parfaitement l'intelligence de leurs élèves, à qui nuira le plus au régime républicain, en corrompant d'avance les éléments des générations futures. » Il suppliait les représentants de ne pas souffrir que des ennemis vinssent plus longtemps ravir à la jeunesse française le bienfait d'une instruction républicaine. « Si, par un excès d'aveuglement qu'on ne peut prévoir, on s'obstinait encore, dans quelques misérables coteries, à subtiliser avec la loi, à corrompre clandestinement l'esprit de la jeunesse, et, sous l'apparence d'une éducation privée, à lui inspirer des sentiments mal assortis à la dignité d'un peuple libre, vous, représentants du souverain, vous à qui il a commis le soin de veiller à ce qui intéresse la direction des mœurs et de l'opinion publique, vous sauriez rompre ces trames criminelles; vous prouveriez aux factieux que s'il est du devoir du législateur d'adopter le système d'éducation le plus analogue à la Constitution de l'État, c'est un de ses droits encore d'imposer à tous les citoyens l'obligation de s'y conformer. »

Dans un rapport suivi d'un projet de résolution présenté au Conseil des Cinq-Cents, le 2 frimaire An VII,

1. *Rapport sur l'organisation des Écoles primaires*, du 8 ventôse An VI.

Dulaure, assurait, à son tour, que les écoles particulières ne s'étaient peuplées qu'aux dépens des écoles publiques en haine des principes qu'on y devait professer. « C'est là qu'on enseigne assez généralement à détester le Gouvernement républicain ; c'est là qu'on propage impunément l'erreur et les préjugés ; c'est là qu'on forme avec soin des ennemis à la patrie, et que des enfants de cette mère commune sont dressés pour en déchirer un jour les entrailles ; c'est là qu'on les dispose de bonne heure aux vengeances et aux trahisons, qu'on leur prépare les malheurs et les supplices qui en sont la suite ; c'est là, au moins, qu'on n'y enseigne rien de ce que doit savoir un républicain, et qu'on façonne à la servitude une jeunesse destinée à la liberté. »

Pour que tous les enfants sans exception reçussent une éducation rationnelle, libérale, nationale, Dulaure proposait les moyens suivants :

« Toutes les écoles, tant publiques que particulières, sont placées sous la surveillance du Gouvernement. Des livres élémentaires seront fournis ou désignés par le Gouvernement pour toutes les écoles publiques ou particulières du même degré ; il y aura dans chaque département un fonctionnaire public appelé *surveillant des écoles*. Le Directoire exécutif fera incessamment travailler à un livre élémentaire contenant les premiers principes de la grammaire, du calcul, de la morale, de la politique, de l'histoire naturelle, à l'usage des Écoles primaires.

« Les professeurs, instituteurs, maîtres de pension ou d'écoles particulières de *l'un ou de l'autre sexe*, quelle que soit leur dénomination, chargés de l'instruction de la jeunesse dans les écoles publiques, seront tenus, dans l'espace des dix jours qui suivront la publication de la loi, de se présenter devant l'administration municipale de leur canton, d'y déclarer qu'ils sont dans l'intention de continuer ou de cesser leur profession. Dans le cas affirmatif, ils déposeront entre les mains des administrateurs du

canton une liste contenant les nom, prénoms, âge de leurs élèves, puis ils feront chacun de vive voix et signeront la déclaration suivante : « Je déclare que je m'engage à faire lire, apprendre, expliquer ou faire expliquer à mes élèves les livres élémentaires fournis ou indiqués par le Directoire exécutif, à n'enseigner rien de contraire aux principes qu'ils contiennent; je m'engage, de plus, à leur inspirer, par tous les moyens qui sont en moi l'amour de la patrie, de la liberté, du Gouvernement républicain, ainsi que de toutes les vertus publiques et privées. »

« Ils assisteront avec leurs élèves aux fêtes de la République. »

Des peines devaient être édictées contre les instituteurs qui ne se soumettraient pas aux prescriptions de la loi proposée.

« Hélas! disait mélancoliquement, dans la séance du 1er floréal An VII, l'excellent Andrieux, le futur professeur du Collège de France, alors député de la Seine, je sais trop que la Révolution a des ennemis acharnés, irréconciliables : ceux-là, il faut les dompter ou les surveiller; mais que la loi se garde bien de montrer une défiance générale, de manifester une opinion défavorable à tous les citoyens et à la société entière : ne faisons pas des républicains une secte farouche, qui, après avoir semé la crainte, ne recueillerait que la haine. »

Andrieux citait, à l'appui de son opinion, ces paroles de Rousseau[1] : « Il n'y aura jamais de bonne et solide constitution que celle où la loi règnera sur les cœurs des citoyens; tant que la force législative n'ira pas jusque-là, les lois seront toujours éludées. »

Donc, point de contrainte! point de prohibitions! Combien de pères sont plus en état d'élever leurs enfants qu'aucun instituteur!

Pour combattre les influences de plus en plus enne-

1. *Gouvernement de la Pologne*, chap. I.

mies de la République, Duplantier voulait que les jeunes gens de 7 à 12 ans ne pussent fréquenter que les écoles nationales, et qu'il fût interdit aux instituteurs particuliers de les recevoir dans leurs écoles durant le cours de cet âge.

Herlock demandait non seulement une instruction commune, mais même une commune éducation, de 7 jusqu'à 10 ans.

Bonnaire posait en principe que tous les enfants de 7 à 10 ans seraient obligés de fréquenter les Écoles primaires, mais il ne leur interdisait d'ailleurs aucune autre manière de s'instruire.

Enfin Joubert, de l'Hérault, demandait que l'enseignement de la morale fût établi sur des bases plus déterminées.

Selon Heurtault-Lamerville, la morale devait avoir pour base la Déclaration des Droits et des Devoirs, « sublime production dans laquelle la définition du bien et du mal se trouve consacrée irrévocablement ».

« Vos commissaires se sont dit : Le législateur n'a à s'occuper que du bonheur des hommes en société. Dans leurs rapports avec l'Être suprême, ils sont soumis aux lois de leur conscience. Le sentiment du juste et de l'injuste est né avec nous, et c'est le cœur qui est le creuset de la morale. Il n'appartient pas au législateur de s'immiscer dans un culte quelconque, qui est un hommage de l'homme à Dieu ; il n'est chargé de diriger que les actions qui sont entre l'homme et les hommes; la pensée reste indépendante de tout ordre social. L'Éternel gouverne l'univers; les lois humaines, fruits mûrs de l'intelligence dont il nous a doués, régissent la cité.

« Assurer la liberté de tous les cultes qui ne blessent point les mœurs ni les principes du Gouvernement; n'en commander aucun; désirer que tous soient fondés sur la raison, sur la tolérance, surtout sur la fraternité réciproque; en un mot, ne mettre jamais le Dieu des prêtres

à la place du Dieu des mondes; ne substituer aucune religion particulière à la morale des lois : tel est le devoir, telle est la sage politique du législateur. »

Rappelons à ce sujet les beaux discours prononcés à la Convention sur la liberté des cultes par Grégoire, par Boissy d'Anglas, le 3 ventôse An III. Celui du premier n'a pas été prononcé en totalité à la Convention; couvert d'abord d'applaudissements, il fut interrompu par les cris d'un assez grand nombre de députés plus intolérants que l'ancien curé d'Embermesnil.

En réfutant un discours de Pison-Dugalland, qui demandait que l'on s'occupât exclusivement d'enseigner la morale dans les écoles, et qui voulait faire ajourner l'éducation des femmes, Heurtault-Lamerville combattit avec force une opinion qu'il trouvait en contradiction formelle avec la morale, la religion naturelle et les principes d'égalité qu'il faut inculquer profondément dans tous les cœurs. « Cette opinion ne serait admissible, dit-il, que dans l'empire ottoman. »

« Jamais un peuple éclairé ne livrera au hasard l'instruction et l'éducation des filles, surtout à une époque où, nouvellement appelé à la liberté, il ne peut se promettre que les mères soient des Spartiates, où il s'afflige d'être encore dans la nécessité de convenir que les agréments des femmes sont plus puissants que leurs vertus civiques.

« Nous ne voulons point de femmes savantes et ridicules, mais nous voulons des femmes raisonnables et laborieuses; nous voulons des mères dans toute la force du terme, et qui n'apprennent point à leurs filles : la *Légende dorée*, *Marie Alacoque*, la *Barbe Bleue*, l'*Histoire fabuleuse et terrible des revenants;* qui ne substituent pas la superstition et l'aveugle crédulité au bon sens, aux bons principes de famille et aux mœurs républicaines.

« Ceux d'entre nous qui ont lu avec attention l'ouvrage de Thomas sur l'*Influence de l'esprit et du caractère des*

femmes dans les Républiques; ceux qui ont réfléchi sur les événements des révolutions, savent que les destinées des États tiennent peut-être plus à la moralité des femmes qu'à celle des hommes. C'est pourquoi nous voulons que, laissant les vices à la monarchie, les femmes ne continuent point dans la République à se venger, par la séduction et la perfidie, du mal que de tout temps les hommes leur ont fait par la force. »

Nous nous laisserions entraîner trop loin, si nous entreprenions d'analyser les nombreuses discussions auxquelles donnèrent lieu dans les deux Conseils les rapports et les discours sur l'éternelle question de l'organisation des Écoles primaires. Les uns prétendaient que rien n'avait été fait pour l'instruction du peuple; les autres convenaient que, si les circonstances n'avaient pas permis de l'organiser d'une manière complète, il était impossible de s'en rapporter aux critiques intéressées dont les lois votées par la Convention étaient l'objet.

Un des points les plus essentiels traités dans ces interminables débats a été la question de la liberté de l'enseignement. A ceux qui, comme Boulay de la Meurthe[1], refusaient à l'État le droit d'intervenir dans l'administration et la surveillance des écoles et invoquaient les droits des pères de famille, Bonnaire répondait, non sans raison, qu'une éducation nationale était nécessaire; que l'État avait non seulement le droit, mais encore le devoir de prendre en main l'instruction primaire. « Vous dites que, si vous laissez beaucoup de liberté, le désir de l'instruction naîtra, et qu'on la recevra dans les campagnes sans être subventionnée par l'État; et moi je soutiens que si les communes payent les instituteurs, il n'y en aura pas. »

Bonnaire n'avait pas tort : les populations, chez lesquelles, pendant plus d'un siècle, la monarchie avait détruit tout esprit d'initiative, étaient incapables de se régir elles-

1. Séance du 8 avril 1799.

mêmes, et il n'était pas permis aux pouvoirs publics de se désintéresser dans la question de l'éducation nationale. Nous ne saurions trop le redire, c'est en abandonnant les communes et les départements à eux-mêmes pour fonder et entretenir leurs écoles que Napoléon les a laissées tomber.

On ne les a pas suffisamment relevées en rappelant les corporations religieuses qui les avaient dirigées sons l'ancien régime. L'enquête faite en 1833 a montré dans quel état fâcheux se trouvaient la plupart de ces écoles.

De sages idées, attestant une remarquable sagacité politique, inspirèrent, dans le même temps, un autre représentant, qui, lui aussi, avait plus d'une fois occupé la tribune pour y traiter avec autorité de graves questions d'éducation publique. Dans la séance du 14 brumaire An VI, Portiez, député de l'Oise, examina le projet de résolution relatif à l'établissement de l'*École de Mars*. Le régime militaire, qui devait quelques années plus tard devenir tout-puissant, lui inspirait peu de confiance. La force devait être redoutable pour l'ennemi extérieur, mais rassurante pour le citoyen; il la voulait répressive contre les perturbateurs de l'ordre social, mais tutélaire pour les amis de la tranquillité.

Il fallait bien se garder de donner trop d'intensité à la force armée. Suivant l'article *premier* du projet de loi sur l'École de Mars, les quintidis et les décadis devaient être spécialement employés à des leçons de gymnastique militaire dans chaque École primaire. L'article *second* portait qu'aucun enfant ne pouvait être admis dans les Écoles centrales s'il ne justifiait préalablement qu'il eût assisté depuis l'âge de neuf ans aux exercices décadaires de sa commune ou de son canton. D'après l'article *trois*, nul ne pouvait concourir pour l'obtention des prix décernés dans les fêtes de canton que ceux qui justifieraient avoir suivi les exercices décadaires. L'article *quatre* ne conférait les places d'élèves gratuits données par la nation dans les écoles de

service public, qu'aux jeunes gens qui auraient été pendant un certain temps membres de l'École de Mars.

« Ainsi, disait Portiez, vous vous emparez de la jeunesse pour diriger toutes ses affections, ses goûts, ses passions vers la gloire militaire. L'émulation qui va s'élever entre les jeunes gens sortant de l'enfance, vous fera peut-être dépasser le but qu'on se propose. Leur courage va être exalté par le récit des actes héroïques des guerres républicaines; nourri par la lecture des campagnes de nos armées, leur esprit, jeune encore, s'échauffera, s'enflammera. Les sièges, les batailles leur plairont; ils voudront mériter un jour les récompenses décernées aujourd'hui à nos généraux victorieux. Ne craignez-vous pas d'un peuple sensible à la gloire que les fils de l'artiste, du commerçant, de l'agriculteur, de l'homme de lettres, ne quittent l'atelier, le comptoir, la chaumière, le cabinet de leurs pères pour échanger les instruments de leur paisible profession contre les armes brillantes du guerrier?

« Représentants, voyez ce qui se passe autour de vous en ce moment. Durant l'année qui vient de s'écouler, vous disait, il y a quelques jours, à cette barre le citoyen Daunou, organe de l'Institut national, la gloire militaire a éclipsé toute autre gloire.

« Après ce qui s'est passé sous nos yeux (et les faits sont trop récents pour qu'ils soient sortis de notre mémoire), qui peut répondre désormais que des ambitieux adroits, se parant d'une popularité acquise par des services rendus à la patrie, ne feront pas tourner contre le peuple les établissements des *Écoles de Mars?* Je les suppose membres du Corps législatif et du Directoire, leur sera-t-il impossible de placer à la tête des écoles des membres à leur dévotion, qui, s'emparant de ces établissements et par eux d'une forte influence sur les armées, les feraient servir à seconder leurs factions au moyen de l'exécution de leur vaste plan?

« En fait de liberté pour mon pays, citoyens législa-

teurs, je suis ombrageux; et il me semble que jusqu'à ce jour, trop confiants dans les hommes, nous ne sommes pas assez en garde contre les passions.

« C'est à l'éducation à donner aux âmes la forme nationale, aux caractères cette élévation qui rend capable de grandes choses; elle doit inspirer fortement l'attachement, partout et à tous les instants, à la Constitution; le respect des lois (j'ai failli dire l'idolâtrie), l'amour de la république, en un mot, la pratique des vertus! »

L'heureux soldat, alors général en chef de l'armée d'Italie, dont le nom était déjà devenu populaire, celui qui s'appelait *Buonaparte* et quelques années après *Napoléon* Ier, songeait peut-être dès lors au coup d'État du 18 brumaire. Il dut, s'il eut, comme on peut le croire, connaissance du discours prophétique de Portiez, comprendre plus que personne la justesse de ses prévisions et de ses craintes. Il se promettait bien de faire tourner à son profit le penchant vers la gloire militaire, de tout temps si chère à la jeunesse française. Mais ce n'était certainement ni le culte de la liberté, ni le respect des lois, ni l'attachement aux institutions républicaines qu'il ferait, comme le voulait Portiez, enseigner dans toutes les écoles.

Un message adressé le 3 brumaire An VII, par le Directoire au Conseil des Cinq-Cents, exposait quels avaient été les résultats produits dans l'enseignement primaire par les lois du 29 brumaire An II, du 25 brumaire An III, et du 3 brumaire An IV. Il faisait connaître que l'état des Écoles centrales était beaucoup plus satisfaisant que celui des Écoles primaires.

Le nombre des Écoles centrales, d'après la division de la République, y compris l'école de Corse, et en comptant les cinq que devait avoir la commune de Paris, s'élevait à cent deux, sur lesquelles quatre-vingt-sept étaient en pleine activité, et quinze en voie d'organisation. On fondait partout alors de grandes espérances sur ces Écoles cen-

trales, pour lesquelles le Directoire demandait d'utiles modifications.

En avouant que la loi du 3 brumaire An IV, qui les avait inspirées, n'avait produit que d'imparfaits résultats, le député Bonnaire proclamait, le 16 brumaire An VII, que leur établissement avait été un grand bienfait. « C'était beaucoup à cette époque que d'élever un monument aux sciences, de venger les talents opprimés, que d'opposer une digue à la barbarie qui menaçait de tout envahir. C'était beaucoup que des essais même informes, puisque l'observation et l'expérience devaient s'en saisir, puisque, aujourd'hui, nous pouvons nous aider de ce qui a été fait pour juger avec quelque certitude de ce qui nous reste à faire.

« Il est certain que dans l'organisation actuelle on ne voit pas quels sont les points de contact entre les Écoles primaires et les Écoles centrales. Les écoles particulières se sont emparées de ce vide, et, en favorisant les anciens préjugés, en s'attachant avec scrupule aux anciennes méthodes, elles ont dépeuplé les écoles nationales et répandu de funestes préjugés. »

Bonnaire ajoutait que les écoles particulières eussent lutté avec moins d'avantages contre les écoles publiques, que l'affluence y eût été moins considérable, si on n'avait vu dans ces établissements à peu près le seul moyen de donner de l'instruction aux enfants hors de la maison paternelle.

Il fallait s'emparer de cette leçon de l'expérience et élever près de chaque École centrale un pensionnat, où les pères de famille pourraient déposer leurs enfants avec sécurité ; où le chef, placé sous la surveillance de l'autorité publique, serait obligé, par intérêt comme par devoir, de répondre à la confiance dont il aura été revêtu.

Nous aimons à rencontrer ici l'idée du système tutorial déjà appliqué aux élèves de l'École Polytechnique et pratiqué en Allemagne, en Angleterre et en Suisse ; système

excellent qui concilie admirablement l'instruction commune donnée dans des externats tels que les Écoles centrales, et les nécessités imposées aux pères de famille obligés d'envoyer leurs enfants au dehors.

L'article II du titre 8 de la loi du 3 brumaire An IV, accordant des pensions temporaires à vingt élèves, tant dans les Écoles primaires que dans les Écoles centrales, ces vingt élèves devaient servir de noyau à ces pensionnats.

Quant à l'enseignement, on devait le combiner avec celui des Écoles primaires; on y organiserait un premier cours à la portée de l'enfance, un second cours pour les langues latine, grecque et française. Il faudrait ou renoncer aux langues mortes ou donner les moyens de les apprendre; on y ajouterait des cours d'histoire naturelle, de sciences, de législation et de logique. Au moyen de cet enseignement préparatoire, les élèves pourraient suivre avec succès les cours d'instruction supérieure.

Trois jours après (19 brumaire An VII), Roger Martin présenta un nouveau rapport sur l'organisation générale de l'Instruction publique. Le projet de résolution, qui fait suite à ce rapport, reconnaît qu'il sera établi trois degrés de l'enseignement public sous les noms d'*Écoles primaires*, d'*Écoles centrales* et de *Lycées*. Pour l'enseignement de quelques sciences et arts particuliers, des *Écoles spéciales* étaient instituées.

Il y aura dans divers points de la République des Sociétés nationales des Sciences et des Arts, dont les travaux auront pour but le perfectionnement des connaissances humaines et de toutes les parties de l'art social, celui des méthodes d'instruction, l'amélioration de l'agriculture et du commerce; les progrès des arts libéraux et des arts mécaniques.

Une remarque importante est faite par Roger Martin au sujet de la nécessité de relier l'École primaire à l'École centrale. Il conseillait d'établir sur quelques points de

chaque département des écoles destinées à donner un complément d'instruction faisant suite à l'École primaire pour ceux qui le pourraient recevoir. Cet enseignement serait de trois années. C'est là précisément l'idée des *Écoles primaires supérieures* qui figurent dans la loi de 1833 comme devant faire suite aux Écoles primaires, et qui ne sont pas encore organisées aujourd'hui[1], quoique l'on puisse alléguer pour les établir les raisons invoquées sous la première République par Roger Martin.

Roger Martin donnait, dans son rapport, le tableau des établissements que devait comprendre son plan général d'Instruction publique, leur nombre, leur composition et le calcul approximatif des frais. Les frais des Écoles primaires devaient être à la charge des cantons; ceux des Écoles centrales, à la charge des départements; la trésorerie nationale pourvoirait à toutes les dépenses des Lycées, des Écoles spéciales et des Sociétés nationales des Sciences et des Arts. Ce budget est fort curieux :

1° Dépenses des cantons (Écoles primaires).	7 797 000 francs.
2° Dépenses départementales (Écoles centrales).	2 826 500 —
3° Dépenses de la trésorerie (Lycées, Sociétés savantes).	2 454 500 —
TOTAL. . .	13 078 000 francs.

En mettant à la charge des cantons et des départements les dépenses relatives aux Écoles primaires et aux Écoles centrales, Roger Martin proposait, du moins, de les y astreindre en faisant déterminer par la loi le chiffre de leurs

1. Le vœu de l'auteur est réalisé. Les *Écoles primaires supérieures* ont été réglementées définitivement par un arrêté du 15 janvier 1881; et un nombre important d'écoles de ce genre existe aujourd'hui. (*Note des Éditeurs.*)

subventions. Lorsque plus tard, sous le Consulat, les communes furent chargées de ces mêmes services, on les livra à leur discrétion, et, comme le plus souvent elles s'abstinrent de voter les dépenses nécessaires, l'instruction populaire fut abandonnée aux particuliers et aux corporations religieuses.

Dans ses observations sur les Écoles centrales, Étienne Barruel, un de leurs professeurs, reprochait avec raison, en germinal An VIII, aux organisateurs de ces établissements de s'être contentés d'établir des cours particuliers, où l'habileté des professeurs luttait sans cesse contre le vice de leur organisation, et auxquelles il était cependant si facile de donner tout le degré de perfection dont elles sont susceptibles.

Les professeurs des Écoles centrales parlant à des jeunes gens, et même à des hommes de tout âge, avaient à craindre de ne pouvoir s'accommoder à la faiblesse des uns, parce qu'il fallait au moins qu'ils parussent au niveau de la force des autres. Les instituteurs particuliers étaient fort embarrassés : les enfants avaient besoin de répétitions, leurs parents n'avaient pas assez de fortune pour leur en faire donner. En l'absence de livres élémentaires, on faisait, pour y suppléer, de fatigantes dictées. Ces écoles étaient excellentes pour ceux qui avaient un grand amour pour le travail ; mais elles ne pouvaient, sous ce rapport, remplacer les Collèges. L'instruction y était presque nulle pour les élèves n'ayant pas atteint l'âge de 13 à 14 ans. Il était donc nécessaire d'introduire la gradation dans l'enseignement ; il ne fallait pas surtout imposer l'obligation de terminer les cours dans l'espace d'une année. Fallait-il cependant détruire les Écoles centrales ? Non certainement ; mais on devait s'empresser de les améliorer. Il fallait tracer un nouveau plan qui ne pourrait être que l'ouvrage des gens du métier.

Barruel faisait sentir la nécessité de déterminer l'ordre, la nature et le nombre des matières qui appartiendraient

à chaque classe. On conserverait dans les degrés supérieurs la division par *cours*, mais ces cours doivent être fondus dans les classes.

L'instruction des Écolcs centrales présenterait ainsi une *filière*, à travers laquelle les jeunes gens seraient forcés de passer successivement.

Bien qu'il n'y eût alors personne qui ne reconnût combien les Écoles centrales de Paris et celles des départements étaient défectueuses au point de vue de leur enseignement, on ne doutait pas que l'on ne parvînt, en modifiant leurs programmes, à établir leur supériorité sur les anciens Collèges. Le temps aurait fourni les moyens de répartir et de graduer leur enseignement, à la fois trop surchargé et trop élevé. On signalait l'insuffisance du temps donné aux langues anciennes et le trop petit nombre de professeurs.

Dans plusieurs rapports faits aux Assemblées, l'enseignement des langues vivantes avait eu des partisans et des adversaires.

Portiez prétendait, au nom d'une Commission spéciale, qu'il était désirable qu'il n'y eût qu'une seule langue en Europe, et l'on pouvait soutenir sans trop d'orgueil que ce serait la langue française. Qu'avait-on besoin de la langue efféminée des peuples d'Italie, de la langue des esclaves parlée en Allemagne? Il y a 15 ou 16 langues, laquelle choisirait-on? Il y a la langue lettrée et la langue populaire : que reviendrait-il à l'étudiant d'entendre Chaucer et de ne pas savoir demander son chemin en anglais? C'est un grand plaisir que d'entendre Milton, le Tasse, le Camoëns, Lope de Véga, Cervantes, Klopstock et Wieland. C'est une volupté profonde sans doute que de lire les poètes hollandais et les poètes russes; mais que ceux qui veulent avoir ce plaisir l'achètent. La République n'a pas besoin de se mêler de ces jouissances-là. « Le professorat des langues vivanfes établi dans les Collèges n'a jamais rien produit. »

La Commission dont Portiez était l'organe demandait que l'on créât dans chaque département une *École spéciale* pour chacune des langues anglaise, allemande, italienne, espagnole, dont les professeurs seraient payés non par l'État, mais par les élèves eux-mêmes. On n'y donnerait pas de leçons : on *parlerait ;* on ne peut apprendre une langue que dans le pays où on la parle, ou bien en vivant avec des personnes qui la parlent. Roger Martin, reconnaissant aussi que c'est par la pratique, et non par l'enseignement de la grammaire, que l'on apprend à parler une langue, rappelait au Conseil des Cinq-Cents que Leibniz avait proposé de fonder une ville latine, afin qu'on y apprît la langue des Romains. Si pour l'étude des langues vivantes on ne pouvait fonder autant de villes, on pourrait du moins créer des établissements où tout le monde les parlerait.

Parmi les objections mises en avant par la Commission contre l'enseignement des langues étrangères dans les Écoles centrales, il y en avait une qui reposait sur une considération politique assez singulière : c'est que la connaissance de ces langues répandrait en France les idées politiques des nations ennemies de la nôtre.

A quoi Lamarque répondait avec beaucoup de bon sens : « Pourquoi ne pas dire, au contraire, que cette connaissance faciliterait la communication des nôtres? » On peut voir que l'opinion générale sur le plan d'études adopté pour les Écoles centrales était conforme à celle que nous pourrions émettre nous-même. Nous la retrouvons exprimée par tous ceux de nos contemporains qui en ont étudié l'organisation et constaté les résultats à Paris et dans les départements[1].

Ces écoles répondaient parfaitement aux besoins du

1. MM. Guizot, Mignet, Cournot, et tout récemment M. Compayré, dans son *Histoire critique des Doctrines de l'Éducation en France depuis le seizième siècle.*

temps. La Révolution avait organisé l'enseignement des Écoles primaires et des Collèges. Dès que l'on put espérer qu'un ordre régulier s'introduirait dans les affaires publiques, on chercha partout avec empressement les moyens de réparer le temps perdu. Il n'était pas une seule branche des connaissances humaines que l'on ne fût désireux de cultiver : toutes les villes importantes voulurent avoir leur École centrale. Des pétitions pour en obtenir l'établissement furent adressées au Gouvernement, et si nous avions ici à faire l'histoire des Écoles centrales (sujet d'étude des plus intéressants, ce nous semble), nous pourrions utiliser les nombreux rapports constatant dans les départements les efforts de toutes les autorités pour en assurer les succès. Partout les savants les plus distingués s'étaient mis à leur disposition[1].

Dans son *Essai sur l'Enseignement*, le savant Lacroix, après avoir fait l'éloge des Écoles centrales, constatait que celle de Besançon réunissait cinq cents élèves, tandis qu'il n'y en avait jamais eu plus de trois cents dans le Collège[2]. L'École avait alors pour professeurs, entre autres savants, Joseph Droz, J. J. Ordinaire et Viguier. Elle avait Coste pour bibliothécaire.

Les études reprenaient un cours régulier dans plusieurs établissements renommés; tel était, à Paris, le Prytanée français, jadis Collège de Louis-le-Grand[3].

Plus tard un arrêté du premier Consul[4] divisa le Pry-

1. Nous en avons un assez grand nombre entre les mains. Dans un des bulletins de la Société pour l'étude des questions relatives à l'enseignement supérieur, M. Dreyfus-Brisac a donné une analyse de ceux qui ont fait partie de la bibliothèque de François de Neufchâteau, ancien Ministre de l'Instruction publique sous le Directoire.

2. Lacroix, *Essai sur l'Enseignement général et celui des mathématiques en particulier* (Paris, 1816, p. 27).

3. Le plus grand nombre des élèves de Louis-le-Grand était allé aux frontières en 1792 pour la défense du pays.

4. 1er germinal An VIII (22 mars 1800).

tanée en quatre grands Collèges, soumis à la même administration et placés : le 1er dans le local actuel du Prytanée ; le 2e à Fontainebleau ; le 3e à Versailles, et le 4e à Saint-Germain.

Une loi du 25 messidor An V ordonna la restitution des biens ayant appartenu sous la monarchie aux boursiers et le remboursement de ceux qui avaient été vendus depuis la Révolution. Cette loi porta que ces biens seraient régis par une administration unique, et que tous les boursiers répandus dans les divers Collèges de Paris (Lisieux, Mazarin, Harcourt, Cardinal-Lemoine, le Plessis, etc.) seraient réunis à ceux des boursiers de l'Institut central de l'Égalité.

Un rapport de Portiez, au nom d'une Commission spéciale[1], nous apprend que le nombre des bourses fondées dans les divers Collèges s'élevait à 950. Le revenu total pour leur dotation était de $844\,010^{l},14^{s},10^{d}$.

La vente des biens de plusieurs Collèges et la perte et réduction des rentes ne portaient plus le revenu qu'à 256 666 francs.

Quarante-deux départements jouissaient du bienfait des places gratuites pour les enfants dans les Collèges de Paris. La Commission proposait d'en faire jouir tous les départements, et d'accorder les bourses aux jeunes gens qui auraient fréquenté et suivi les écoles publiques.

Le projet portait à 1 200 le nombre des places gratuites au Prytanée français. La dotation de chacune était de 600 francs. Il fallait, pour les obtenir, n'avoir pas moins de 10 ans et plus de 14.

Voici quel était l'état des Collèges à boursiers :

Collège Cardinal - Lemoine	en avait. . .	24
— des Grassins.	— . . .	11
	à reporter. . .	35

1. 19 fructidor An VI.

	Report. . .	35
Collège d'Harcourt.	— . . .	52
— de La Marche. . .	— . . .	35
— de Lisieux.	— . . .	20
— Mazarin.	— . . .	32
— de Montargis. . .	— . . .	40
— de Navarre. . . .	— . . .	40
— du Plessis.	— . . .	10
— Égalité et Collège y réuni	— . . .	520
	Total. . . .	784

Plus 165 bourses libres.

Les revenus étaient de 844 010^l,14^s,6^d.

Dans les discours prononcés soit pour l'ouverture, soit pour la clôture des cours des Écoles centrales de Paris et des départements, nous trouverions de nombreux témoignages des progrès qui s'accomplissaient dans ces établissements.

Les Écoles centrales du *Panthéon*, des *Quatre-Nations*, et de la rue *Saint-Antoine* avaient divisé leur enseignement en trois sections. La durée des cours était de cinq années; ils étaient répartis en trois sections :

1re *section*. Dessin, histoire naturelle servant de base à une foule d'arts mécaniques, à l'agriculture, au commerce, à la médecine, à toutes les sciences physiques.

Succès de l'enseignement des langues anciennes. Emploi de la méthode analytique de Condillac.

2e *section*. Sciences mathématiques, physique, chimie, astronomie, navigation, art militaire.

3e *section*. Sciences morales et politiques, grammaire générale, belles-lettres, principes de morale et du droit naturel.

Les Écoles comptaient au nombre de leurs professeurs des savants tels que Cuvier, Duhamel, Guéroult, Brongniart, Lacroix, Millin et Valmont de Bomare.

Ces établissements libres, ouverts à tous les citoyens, où les jeunes gens trouvaient l'enseignement le plus varié et pouvaient à leur choix suivre les cours qui convenaient le mieux aux carrières qu'ils devaient embrasser plus tard, avaient l'avantage de tenir l'esprit en éveil et de propager dans toutes les classes de la société le goût des sciences, des lettres et des beaux-arts. C'étaient, comme l'indique leur nom, des centres où l'on recevait réellement une éducation nationale donnant l'essor aux sentiments patriotiques et à l'amour de la liberté.

La liberté laissée aux administrations départementales et communales, l'indépendance dont jouissaient les professeurs, auraient eu pour résultat de faire naître l'esprit d'initiative qu'a détruit presque entièrement dans les provinces l'abus d'une centralisation à outrance. Il était facile d'en graduer l'enseignement, d'en coordonner toutes les parties, et l'externat, complété par le système tutorial, qui serait peu à peu entré dans nos mœurs, n'aurait produit que des avantages. On ne peut que déplorer la destruction de ces établissements, en les comparant à ceux que le despotisme impérial a plus tard convertis en autant de casernes, soumis à une discipline militaire, et dans lesquels on semble s'être plu à supprimer tout sentiment d'indépendance et toute initiative personnelle.

CHAPITRE VIII.

Le Consulat.

Le coup d'État du 18 brumaire mit fin à toutes les tentatives faites pour l'organisation de l'éducation nationale au moyen d'un vaste système d'enseignement primaire, et

il rétablit, par la destruction des Écoles centrales, les Collèges de l'ancien régime, dont il remit en vigueur les méthodes, en les soumettant à son autorité despotique.

Un projet de loi présenté par Chaptal, alors Ministre de l'Intérieur, au Conseil d'État, au mois de novembre 1800, avait été conçu dans des vues assez libérales. Le Ministre, dont nous avons cité plus haut les paroles, y rendait pleine justice aux travaux des Assemblées de la Révolution, et surtout à ceux de la Convention.

Le plan d'organisation de l'Instruction publique embrassait trois degrés : l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement spécial.

L'enseignement primaire était à peu près le même que celui que Lakanal avait fait voter le 27 brumaire An III. Il conservait sous un autre nom les Écoles centrales, au-dessus desquelles étaient placées les Écoles spéciales, pour l'enseignement particulier d'une science ou d'un art.

La loi du 3 brumaire An IV exigeait des élèves une rétribution. Chaptal déclara que l'enseignement devait être gratuit dans les écoles du premier et du second degré.

Dans son désir de donner aux écoles d'enseignement secondaire une organisation complète, il provoqua, par sa circulaire du 25 ventôse An IX (16 mars 1801), une vaste enquête administrative sur l'état de l'enseignement en France. En même temps il demanda aux Conseils généraux des renseignements sur la situation des écoles dans leurs départements respectifs.

Cette enquête et les vœux formulés par les Conseils généraux relatifs à l'Instruction publique fournissent les renseignements les plus précieux sur l'état des esprits à une époque où se manifestait de toutes parts un immense besoin de repos. Ainsi qu'il arrive à la suite de toutes les révolutions, les populations se montraient disposées à se soumettre à une autorité s'annonçant comme devant sauver la société et mettre fin à l'anarchie.

Les partisans de l'ancien régime ne s'y trompèrent pas:

ils virent dans Bonaparte un ennemi des institutions républicaines; mais ce qu'ils ne prévoyaient pas, c'est que ce ne serait pas à leur profit que le futur empereur travaillerait à les anéantir.

Les dispositions qu'il trouva dans un assez grand nombre de départements lui suggérèrent probablement plusieurs de ses plans de réorganisation scolaire. On exagérait à l'envi la situation plus que précaire des Écoles primaires et l'incapacité des instituteurs. Le Conseil général de l'Aisne allait jusqu'à assurer que les enfants étaient livrés à l'oisiveté la plus dangereuse, au vagabondage le plus alarmant. Ils étaient sans idée de la Divinité, sans notions du juste et de l'injuste : de là des mœurs farouches et barbares, de là un peuple féroce. Celui de la Côte-d'Or regrettait les Frères de la Doctrine chrétienne, les Ursulines et autres corporations religieuses enseignantes. « Les Écoles primaires, disait le Conseil général des *Deux-Sèvres*, sont nulles dans les communes mêmes où elles existent », et, vu l'influence des ministres du culte, il estime qu'il fallait les abandonner à elles-mêmes, aux volontés des parents et à leurs besoins. D'après le Conseil général de l'*Eure*, les instituteurs des Écoles primaires laissaient beaucoup à désirer pour le mode d'enseignement. Les Écoles particulières étaient plus fréquentées, parce qu'on n'y préconisait pas les institutions républicaines. Le conseil général de la *Haute-Saône* demandait qu'on remît en vigueur les anciens établissements d'instruction publique. Les écoles étaient fréquentées quand on enseignait, avec les éléments de la littérature et des sciences, ceux de la morale et de la religion; elles sont désertes depuis qu'on a supprimé ce dernier enseignement. Le *Pas-de-Calais* était plus explicite : il fallait réappliquer à l'instruction des enfants des deux sexes les Frères ignorantins et les Filles de la Charité et de la Providence.

Les Écoles centrales n'étaient pas plus épargnées. Somme toute, les départements anti-républicains demandaient

l'abandon de l'instruction primaire à la volonté des communes et le rétablissement des corporations enseignantes: ce double vœu entrait trop bien dans les vues du premier Consul pour qu'il ne s'empressât pas de lui donner satisfaction.

Il fit présenter un projet de loi, conçu dans ce sens, au Corps législatif par trois conseillers d'État faisant fonctions d'orateurs du Gouvernement : Fourcroy, Rœderer et Regnault de Saint-Jean-d'Angely. Le 3 germinal An X, Fourcroy en exposa les motifs dans un discours étudié, où il donna une nouvelle preuve de la facilité avec laquelle il savait accommoder ses opinions aux circonstances.

« Lorsque de grandes secousses, dit-il, ont déchiré le sein du globe et renversé les édifices qui en couvraient la surface, les hommes ne peuvent réparer solidement leur ancien ouvrage et relever les monuments écroulés qu'après avoir eu le temps d'en recueillir et d'en étudier les ruines.

« Placé dans d'heureuses circonstances, le Gouvernement a reconnu que plusieurs des institutions anciennes exigeraient quelques réformes, et que celles qui ont été établies par la loi du 3 brumaire An IV, quoique dirigées par des vues plus grandes et plus générales que les anciens Collèges et les Universités qu'elles ont remplacés, n'avaient point obtenu tout le succès que le législateur en avait espéré. »

Le projet établissait que l'instruction primaire serait donnée par les communes et placée sous la responsabilité des sous-préfets. Des Écoles secondaires devaient être aussi établies aux frais des communes ou par l'initiative privée ; on y enseignerait les langues latine et française, les premiers principes de la géographie, de l'histoire et des mathématiques.

Les Écoles centrales étaient supprimées et remplacées par des Lycées. Le dernier degré d'instruction comprendrait, dans des Écoles spéciales, l'étude complète et approfondie ainsi que le perfectionnement des sciences et des

arts utiles. Les Lycées et les Écoles spéciales seraient seuls entretenus aux frais du Trésor.



CHAPITRE IX.

Consulat et Empire. — Fondation de l'Université.

Le Tribunat reçut le 1er floréal communication du projet et nomma une Commission, qui, le 4 du même mois, lui présenta son rapport, dans lequel elle conclut en votant pour l'adoption. Le rapporteur, Jacquemont, exposa d'abord les causes qui avaient entravé l'exécution de la loi du 3 brumaire An IV, et que de précédents rapports nous ont fait connaître. L'esprit de parti avait repoussé, dans la plupart des campagnes, les instituteurs primaires, qui, privés des rétributions qu'ils devaient retirer de leurs élèves, s'étaient trouvés réduits au simple traitement qui leur était alloué par les administrateurs du département pour leur tenir lieu du logement et du jardin, qu'on ne pouvait ou ne voulait pas leur livrer; encore, ce faible secours ne leur avait-il pas été continué après la disparition du papier-monnaie en 1796.

La plupart avaient été obligés de reprendre leurs travaux ruraux pour assurer leur subsistance. L'établissement des Écoles centrales avait subi pareillement tous les genres d'obstacles que les mêmes causes, d'une part, et, de l'autre, les rivalités des villes, les longueurs des formes administratives, la préparation des locaux destinés à les recevoir, pouvaient naturellement y apporter. Elles s'organisèrent longtemps difficilement, et plusieurs même n'avaient alors d'autre existence que celle de leur nom.

« Ce serait néanmoins, faisait observer Jacquemont,

une erreur de croire que les Écoles centrales n'aient point été utiles. Le nombre des élèves qu'elles présentaient, dans ces dernières années, s'était considérablement augmenté. L'ordre des études et la matière de l'enseignement s'étaient fixés, et l'administration avait pris d'elle-même une marche exacte et régulière. Le zèle et l'activité des professeurs avaient suppléé à tout ce qui leur manquait. Ils ne s'étaient laissé rebuter ni par l'indifférence que l'autorité leur montrait, ni par le défaut de payement dont ils avaient à se plaindre. »

Nous recueillons avec plaisir ce témoignage d'un juge impartial. Il justifie les regrets que nous avons exprimés au sujet de ces établissements, qui s'étaient peu à peu transformés et seraient devenus une des institutions les plus utiles.

La plupart des membres du Tribunat qui prirent la parole furent favorables au projet du Gouvernement. Daru, en s'y associant, exprima seulement le regret de n'y pas voir figurer l'enseignement religieux. Duchêne seul s'éleva contre un projet de loi qui laissait dans l'abandon les Écoles primaires, tandis que l'on déployait tant de magnificence pour doter et soutenir des Lycées et des Écoles spéciales, dont l'utilité, d'ailleurs, sous le rapport du progrès des sciences et des arts, n'était pas moins contestable.

« Une dépense, aussi véritablement nationale que l'est celle de l'Instruction publique, devrait se reverser avec égalité sur toutes les classes de citoyens. Cependant on nous propose d'abandonner entièrement le premier degré de l'Instruction publique à la seule vigilance des conseils municipaux, sous la surveillance des sous-préfets ; on ne lui applique d'autres fonds que la rétribution fournie par les parents. Je considérerai les Écoles primaires comme des établissements abandonnés au hasard de quelques dispositions heureuses dans certaines localités, et, dans tous les cas, comme une institution purement consulta-

tive, tant que je ne verrai pas la nation elle-même s'interposer dans leur organisation, protéger l'Instruction publique dans son premier degré, comme dans les degrés ultérieurs, et l'encourager par tous les sacrifices que l'état de nos finances peut comporter. »

Nous ne pouvons que donner une entière approbation à des considérations aussi justes, nous qui avons été témoin de la décadence des Écoles primaires pendant l'époque impériale et celle qui l'a immédiatement suivie, et qui sommes aujourd'hui légitimement fiers de ses progrès, depuis que la nation française a su s'imposer les plus lourds sacrifices pour soutenir l'Instruction publique à tous ses degrés.

On est confondu en présence des incroyables assertions opposées par Fourcroy aux considérations si judicieuses de Duchêne. « Apprendre à lire, écrire et chiffrer, dit-il, est sans doute le besoin de tous les hommes vivant en société ; aucun ne devrait ignorer ces premiers moyens de communication et de conduite sociale ; mais, malgré cette grande vérité, quel est le peuple nombreux où il existe dans toutes les communes une école gratuite qui y soit consacrée ? Quel est le Gouvernement qui peut soutenir ou qui soutient ce fardeau ? Si cela n'existe nulle part, excepté dans quelques pays resserrés et d'une très faible population, c'est qu'il n'est donc pas dans la nature des choses que cela existe ; c'est qu'il est hors de la limite du possible qu'une pareille organisation soit établie chez un grand peuple. »

Cela était si peu dans la nature des choses que, dans le même temps où parlait Fourcroy, ce qu'il regardait comme une chimère était une réalité dans la République des États-Unis, et qu'aujourd'hui, dans son propre pays, peuplé de quarante millions d'habitants, nos législateurs ont inscrit cette gratuité dans la loi sur l'instruction primaire, en attendant qu'on l'étende aux autres écoles.

Mais la France aura attendu plus de trois quarts de

siècle avant de voir s'effacer les désastreux effets de cette loi du 11 floréal An X, adoptée par le Corps législatif par 251 boules blanches contre 27 noires! Sauf quelques arrêtés relatifs à l'organisation intérieure des Lycées et des Écoles spéciales, nous n'avons plus rien à relever, pendant la période consulaire, dans le domaine de l'Instruction publique.

Quant à l'organisation des divers degrés de l'enseignement, depuis l'École primaire jusqu'aux grandes Écoles spéciales, le Consulat et l'Empire (et c'est la meilleure partie de leur œuvre) n'ont fait que coordonner les éléments rassemblés par la Révolution. Ils n'avaient rien à inventer sur ce point.

L'Assemblée constituante et la Convention, préoccupées, avant tout, de la nécessité d'organiser l'éducation populaire, n'avaient pu que formuler dans leurs lois sur l'Instruction publique des principes et des promesses que les agitations de la politique et le manque de ressources financières ne leur permirent pas d'accomplir.

La Convention eut néanmoins le temps (et c'est là un de ses plus beaux titres de gloire) d'organiser l'Institut, le Bureau des Longitudes, le Muséum d'Histoire naturelle, l'École polytechnique, le Conservatoire, les Écoles normales, et enfin l'enseignement secondaire, par la création des Écoles centrales, supprimées au moment où elles commençaient à fonctionner d'une manière plus régulière, par le Gouvernement consulaire, qui rétablit sous le nom de *Lycées* les Collèges de l'ancien régime.

La direction de l'enseignement fut attribuée à la corporation séculière qui, sous le nom d'*Université*, rappelait à beaucoup d'égards les anciennes corporations enseignantes.

Je suis de ceux qui regrettent ces libres Écoles centrales qui, fondées sous l'influence des idées modernes, offraient un cadre dans lequel toutes les améliorations exigées par le progrès des sciences, de l'industrie et des arts, auraient

9.

trouvé naturellement leur place. Le cours d'études, partagé en trois sections embrassait cinq années. On entrait dans la *première* à douze ans, c'est-à-dire en sortant de l'enseignement primaire que l'on aurait organisé de manière à servir de préparation aux Écoles centrales ; dans la *deuxième*, à quatorze ans ; dans la *troisième*, à seize.

Avec le temps, les diverses branches de l'enseignement auraient été l'objet d'une répartition meilleure.

Je partage à cet égard l'opinion de l'auteur d'un savant ouvrage sur les *Institutions de l'Enseignement public en France*, M. Cournot, qui fait remarquer que l'on trouvait dans les premières sections des Écoles centrales un cadre excellent pour l'enseignement secondaire, dans lequel les sciences positives et les études littéraires marchaient avec ensemble, tandis que la section supérieure, fréquentée par les jeunes gens de dix-huit ou de dix-neuf ans en moyenne aurait représenté l'enseignement de nos Facultés actuelles des sciences et des lettres, auxquelles on cherche un auditoire d'étudiants depuis un demi-siècle qu'elles existent et qui ne réussissent pas toujours à se créer un auditoire bénévole [1].

« Combien de fois, dit M. Cournot, ne s'est-on pas plaint de la sotte vanité des petites villes, qui veulent avoir un Collège de plein exercice, un Collège rival des Lycées, un Collège faisant des bacheliers, plutôt que d'affecter leurs minces ressources à fonder un bon établissement, soit pour un enseignement purement français, soit pour la préparation aux classes supérieures des Lycées ! La chose allait d'elle-même dans le système des Écoles centrales, en nombre suffisamment restreint. Une ville de quatrième ou de cinquième ordre ne songeait pas plus à rivaliser avec la section supérieure de l'École centrale qu'avec l'École de droit et de médecine. Elle mesurait son

1. La création récente des bourses de licence et d'agrégation a obvié à cette désertion des Facultés. (*Note des Éditeurs.*)

ambition à ses forces et les dirigeait librement vers l'un ou l'autre des buts indiqués, selon les vrais besoins de sa population. »

Parmi les avantages qu'offrait l'institution des Écoles centrales, un des plus importants, à mes yeux, était la suppression des internats. La liberté laissée de bonne heure aux élèves leur donnait l'usage de leur initiative et les habituait aux responsabilités de la vie. Ceux qui habitaient la ville pouvaient continuer toutes leurs études sans cesser de prendre part à la vie de famille. Pour les autres, placés dans des maisons particulières choisies par leurs parents, et désignées au besoin par les professeurs, ils auraient fini par faire introduire en France l'institution du système tutorial; il est regrettable de ne pas l'y voir établi, comme il l'est depuis longtemps en Angleterre, en Suisse et en Allemagne.

Le génie autoritaire du premier Consul préféra le régime des pensionnats, qui lui offraient l'image de la vie militaire, où la liberté fit place au tambour et aux exercices soldatesques, à ces Universités libres où l'esprit d'une jeunesse de dix-huit ans pouvait facilement prendre un tour d'opposition raisonneuse dont se serait irrité son orgueil. Peu disposé à donner suite aux idées novatrices des philosophes et des révolutionnaires, il s'attacha à reprendre les anciens errements en fait d'éducation publique, qu'il aggrava en y mettant l'empreinte de son caractère. L'instruction devint une fonction de l'État, et au pouvoir exécutif seul appartint le droit d'y distribuer à son gré les emplois. Napoléon alla jusqu'à interdire le mariage aux proviseurs et aux censeurs des Lycées, aux principaux et aux régents des Collèges. Il s'efforça, en un mot, selon l'expression de Guizot, « de convertir en un instrument de despotisme une institution qui tendrait à n'être qu'un foyer de lumières ».

Des règlements sévères assurèrent la discipline des Lycées et des Collèges. Les maîtres y furent assujettis,

comme les élèves, dans cette époque de réaction contre les institutions républicaines; les familles elles-mêmes accueillirent avec faveur une organisation dont elles admirèrent la savante ordonnance. Elles n'avaient connu de la liberté que ses orages: elles applaudirent à l'œuvre de l'homme qu'on leur représenta, et qui se proclama lui-même comme l'envoyé de la Providence pour remplacer le chaos par l'ordre et l'anarchie par la règle. Il entoura l'organisation de l'Université d'une sorte de prestige qui prévint en sa faveur les esprits disposés à demander une main ferme pour les gouverner. Il donna en même temps satisfaction aux fidèles saluant en lui le restaurateur du culte religieux. La loi du 1er mai 1802 vint, en effet, immédiatement après la loi organique du Concordat.

Il mit à la tête de l'Université un Grand-Maître, assisté d'un Conseil composé de conseillers titulaires à vie et de vingt conseillers ordinaires institués chaque année. Des inspecteurs généraux, partagés en cinq ordres, répondant aux Facultés de théologie, de droit, de médecine, des lettres et des sciences, devaient visiter annuellement les Académies, dont le nombre était le même que celui des Cours d'appel. Chaque Académie fut dirigée par un Recteur, assisté d'inspecteurs et d'un Conseil de dix membres, que le Grand-Maître choisissait parmi les officiers et les fonctionnaires de l'Académie.

C'est ainsi que fut instituée l'administration du Corps universitaire, dont les lignes principales, malgré les profondes modifications qu'y ont introduites à plusieurs reprises les vicissitudes politiques, subsistent encore aujourd'hui.



CHAPITRE X.

L'Instruction publique depuis 1815.

L'ordonnance du 17 février 1815 supprima la charge de Grand-Maître. Un Conseil, composé de onze membres et d'un président, fut chargé de l'administration de l'Instruction publique. Le nombre des inspecteurs généraux fut réduit à *douze;* les *vingt-sept* Académies furent remplacées par *dix-sept* Universités, composées chacune: 1° d'un Conseil, présidé par le Recteur; 2° de Facultés; 3° de Collèges royaux; 4° de Collèges communaux.

Cette organisation fut renversée par le retour de l'empereur, et, aussitôt après les Cent-Jours, l'ordonnance du 15 août 1815 en établit une nouvelle, qui, tout en conservant les anciennes circonscriptions académiques, modifia profondément sur d'autres points la Constitution de 1808. L'Instruction publique fut placée sous la direction du Ministère de l'Intérieur. La Commission de l'Instruction publique, composée d'abord de cinq membres, puis de sept, fut constituée en 1820, par Louis XVIII, en Conseil royal de l'Instruction publique, dont le président fut, au mois de février 1821, revêtu du droit de nommer lui-même aux emplois, sous la seule condition de prendre l'avis préalable du Conseil; il reçut en 1822 le titre de *Grand-Maître de l'Université* avec toutes les attributions conférées par le décret de 1808.

En 1824 fut créé le Ministère des Affaires ecclésiastiques et de l'Instruction publique; en 1828, l'Instruction publique fut séparée des Affaires ecclésiastiques et érigée en un Ministère spécial, sous la direction de M. de Vatimesnil.

L'avènement de la monarchie de Juillet apporta peu de

changements à l'organisation administrative de l'Instruction publique. Le personnel du Conseil de l'Université et celui de l'inspection générale furent renouvelés et accrus.

En 1845, M. de Salvandy soumit à la sanction royale une ordonnance qui modifiait la composition du Conseil, en adjoignant aux conseillers titulaires nommés à vie vingt conseillers ordinaires nommés pour une année seulement ; un projet de loi conforme à ce plan venait d'être présenté aux Chambres lorsque éclata la Révolution de 1848. Au mois d'août de la même année, M. de Vaulabelle ramena à *vingt* les *vingt-sept* circonscriptions académiques, et, quelques mois après, dès le début de l'administration de M. de Falloux, deux Commissions, composées de personnages longtemps séparés par de sérieuses dissidences, élaborèrent la loi sur l'enseignement qui fut votée en 1850 par l'Assemblée législative, sous le Ministère de M. de Parieu.

Nous aurons plus d'une fois à nous occuper de cette loi célèbre. Bornons-nous, pour le moment, aux mesures qui renversèrent de fond en comble la constitution de l'Université. On remplaça l'ancien Conseil par un nouveau, dans lequel siégeaient en grande partie des archevêques, des évêques, des ministres des cultes non catholiques, des magistrats, des conseillers d'État, enfin des membres de l'Institut, tous désignés par le libre suffrage de leurs pairs.

L'administration académique subit une réforme radicale. Le nombre des Académies fut élevé à quatre-vingt-dix, dont la circonscription offrait l'étendue d'un département ; chacune d'elles fut dirigée par un Recteur et par un Conseil académique local, composé à l'image du Conseil supérieur de l'Instruction publique. Ce nouvel ordre de choses ne subsista que dix-huit mois environ. Le décret du 9 mars 1852 restitua au Gouvernement le droit de désigner directement les membres des différents Conseils

de l'Instruction publique, dont les fonctions étaient électives en vertu de la loi de 1850.

La section permanente du Conseil supérieur fut supprimée, et le Gouvernement s'attribua le droit de disposer du sort des fonctionnaires et de prononcer contre eux directement, et sans recours, non seulement la mutation d'emploi et la suspension avec ou sans privation partielle ou totale du traitement, mais la révocation, peine d'autant plus grave qu'elle enlevait au fonctionnaire, outre sa fonction même, le droit qu'il avait pu acquérir à une pension de retraite. On avait pris pour prétexte, pour rétablir cette regrettable dictature, la situation politique du pays : l'Université la subit avec tristesse, tout en continuant de mériter l'estime publique par le dévouement, la prudence et la loyauté de ses fonctionnaires.

La loi du 14 juin 1854 supprima les Académies départementales, remplacées par seize Académies, auxquelles furent assignées pour chefs-lieux d'anciennes villes où les études avaient été longtemps florissantes. Les Recteurs préposés à ces seize Académies n'eurent pas la direction de l'instruction primaire, attribuée aux Préfets, qui l'avaient reçue du décret de 1808, et qu'ils avaient perdue en 1833.

En 1863, sous le ministère de M. Duruy, le Corps enseignant recouvra une partie des garanties que lui avait enlevées la loi de 1850. Un Comité, composé de cinq membres désignés par le Conseil impérial de l'Instruction publique, dut être appelé à donner son avis motivé toutes les fois qu'il pourrait y avoir lieu à la révocation d'un professeur de l'enseignement supérieur ou de l'enseignement secondaire, titulaire de son emploi.

Depuis la chute de l'Empire, l'organisation de l'administration supérieure de l'Instruction publique fut ainsi constituée : au sommet de la hiérarchie fut placé le Ministre, assisté de deux Conseils : le Conseil supérieur de l'Instruction publique et le Conseil supérieur de perfec-

tionnement pour l'enseignement secondaire spécial; vingt inspecteurs généraux, huit pour l'enseignement, supérieur, huit pour l'enseignement secondaire, quatre pour l'instruction primaire [1]; seize Académies, administrées par autant de Recteurs assistés d'inspecteurs d'Académie (un au moins dans chaque département) et d'inspecteurs primaires (un au moins par arrondissement). Près de chaque Recteur se trouve un Conseil académique, auquel ressortissent les affaires qui concernent l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire; dans chaque département, un Conseil départemental, présidé par le préfet, donne son avis sur les questions relatives aux Écoles primaires.

Les changements les plus récents apportés à la constitution générale de l'Université sont les plus graves et les plus importants, si l'on considère les motifs qui les ont provoqués et les conséquences qui doivent en être la suite: ce sont les lois qui ont établi la liberté de l'enseignement supérieur, la création de facultés libres fondées à Paris, à Lyon, à Angers, et la loi du 27 février 1880, qui a réorganisé, dans des conditions toutes nouvelles, le Conseil supérieur de l'Instruction publique, ainsi que les Conseils académiques.

Des modifications d'une autre sorte ont été successivement introduites dans le régime des écoles et l'organisation des études, soit dans les Écoles primaires, soit dans les établissements d'un degré plus élevé. On a pu voir dans l'Introduction de cet ouvrage que les lois qui devaient régir l'instruction primaire avaient été conçues par la Convention, dans les vues les plus larges et les plus libérales. Le principe admis par elle était que l'État devait l'instruction à tout le monde, et que tout le monde devait

1. Aujourd'hui il y a : *huit* inspecteurs généraux pour l'enseignement supérieur, *douze* pour l'enseignement secondaire; *deux* pour les langues vivantes; *douze* pour l'enseignement primaire. (*Note des Éditeurs.*)

à l'État de faire instruire ses enfants. Le personnel manquant pour l'exécution d'un plan si vaste, on avait créé une grande École normale ayant son centre à Paris, et des Écoles normales sur toute la surface de la République[1].

Ces institutions furent pour ainsi dire mises à néant, lorsque le fondateur de l'Université abandonna aux familles et aux communes le soin d'établir et d'entretenir les Écoles primaires[2].

Il n'y avait rien à espérer alors de l'initiative privée. On a souvent signalé ce fait étrange, que l'Empire, au moment même de sa puissance, ne faisait figurer dans ses budgets qu'une somme de 4250 francs pour le noviciat des Frères des Écoles chrétiennes.

La Restauration fut plus généreuse : elle accorda à l'Instruction publique 50 000 francs, somme dérisoire qui fut, en 1830, portée à 300 000 francs par le comte de Guernon-Ranville, le seul Ministre de la Restauration qui se soit occupé sérieusement de l'instruction populaire. Mais le résultat le plus considérable produit par la loi du 29 février 1816 fut de subordonner l'école à l'Église, de faire revenir en France un grand nombre de congrégations religieuses enseignantes, qui avaient quitté le pays, à l'exception des Frères de la Doctrine chrétienne, rappelés par l'Empire.

Indépendamment des intérêts religieux, qui tenaient une grande place chez les politiques de la Restauration, désireux de relever l'autel et le trône, il y avait pour les communes un grand avantage à prendre les instituteurs parmi les congréganistes, qui, gardant le célibat, ont moins de besoins que les pères de famille, et qui obtiennent des fidèles, en legs, donations et aumônes, des secours que les laïques n'obtiennent pas.

1. Jules Simon, *l'École*, p. 34.
2. Loi du 1er mai 1802 et décret du 15 novembre 1808.

On sait en quel déplorable état la Restauration laissa l'enseignement primaire d'après les résultats de l'enquête célèbre faite à la fin de 1833 par les 490 inspecteurs qui furent chargés par Guizot de visiter toutes les écoles de la France. Le tableau en a été fait avec une louable sincérité par Lorain dans le rapport où il a résumé les renseignements recueillis par les inspecteurs[1].

C'est ce triste état de choses, qui était une honte pour notre pays, qu'essaya de faire cesser la loi du 28 juin 1833, demeurée la date la plus mémorable de l'instruction primaire depuis les hardis décrets de la Convention. Il a été trop souvent question de cette loi réparatrice dans les débats parlementaires pour qu'il soit nécessaire d'en présenter une analyse. Je me contenterai d'y signaler le retour au principe, constamment adopté depuis la Révolution de 1789, qui impose aux communes l'obligation de pourvoir aux nécessités de l'instruction primaire, sauf au département d'y subvenir en cas d'impuissance de la commune, et à l'État, en cas d'impuissance du département.

Chaque département devait, pour assurer le recrutement des instituteurs, entretenir une École normale. La loi consacrait la liberté de l'enseignement primaire, à la condition pour l'instituteur d'obtenir un brevet de capacité, de fournir un certificat de moralité et de subir l'inspection des autorités scolaires. Les nominations des instituteurs furent entourées de formalités qui leur assurèrent une sorte d'inamovibilité. Un Comité local sérieux et composé avec soin fut chargé de surveiller les écoles et d'y introduire les réformes qui seraient jugées opportunes. L'éducation gratuite fut assurée à tous les enfants dont les parents étaient hors d'état de la payer.

Une des plus heureuses dispositions de cette loi était la création des Écoles primaires supérieures, qui devaient

1. *Tableau de l'Instruction publique en France*, par P. Lorain (Paris, 1837).

servir d'intermédiaires entre l'enseignement primaire et celui des Collèges. C'était encore revenir aux principes sagement démocratiques de la Révolution, qui considéra comme un devoir d'assurer à tous les citoyens la possibilité d'arriver à la science par le travail et à la puissance par la science.

Chose étrange! dans cette loi qui semblait avoir tout prévu, il n'était point fait mention de l'éducation des filles, oubli que, après la Révolution de 1848, M. Carnot, pendant son trop court passage au Ministère, s'empressa de proposer de réparer, en déclarant l'instruction primaire gratuite et obligatoire pour les deux sexes[1].

La monarchie constitutionnelle avait donné dans la loi de 1833 la mesure de ses tendances les plus libérales. La République de 1848 se fit un devoir de lui donner un caractère plus démocratique, d'en étendre et d'en généraliser les bienfaits, en inscrivant dans son budget pour l'instruction une somme de quarante-sept millions, jugée alors exorbitante, et bien dépassée depuis.

La question de la *gratuité*, de l'*obligation*, et de ce que l'on a depuis désigné sous le nom de *laïcité* de l'instruction primaire, est devenu le principal champ de bataille sur lequel n'ont cessé de se rencontrer les deux partis qui divisent la France, et qui se disputent depuis près d'un siècle la direction de l'éducation publique. La question de la *laïcité* est celle qui passionne le plus les esprits: car il s'agit de savoir si c'est la société civile, dont la Révolution a assuré la prépondérance, ou la société ecclésiastique, réclamant les anciens privilèges, qui doit être chargée du soin de former et de diriger par l'éducation la jeunesse française.

La loi du 15 mars 1850, votée par l'Assemblée législative, attribuait une certaine prépondérance au clergé dans l'Instruction publique au détriment de l'Université,

1. Loi présentée à l'Assemblée nationale le 30 juin 1848.

accusée de donner à la jeunesse française un enseignement impie et immoral. Personne ne s'y trompa, malgré les protestations des auteurs de la loi réactionnaire. S'il eût été possible de concevoir à ce sujet le moindre doute, un membre éminent du clergé, Mgr Dupanloup, l'eût dissipé en proclamant, dans *l'Ami de la religion* du 13 mars 1849, lorsque la loi n'était encore qu'un simple projet, que cette loi avait pour but l'affranchissement des petits séminaires; l'admission des congrégations non reconnues par l'État et des jésuites, expressément nommés; l'abolition des grades; la destruction des Écoles normales; la réforme radicale de l'instruction primaire; la dislocation profonde et immédiate de la hiérarchie universitaire; la liberté des pensionnats primaires et de l'enseignement charitable; enfin la grande place réservée aux évêques dans les Conseils de l'Instruction publique[1].

On conçoit toute l'ardeur déployée par le clergé pour défendre une loi qui lui faisait la part si belle contre les tentatives faites depuis pour restituer à la société laïque les droits qu'elle revendiquait.

Battue en brèche depuis trente ans, c'est encore la loi de 1850 qui régit aujourd'hui l'instruction primaire. Obligé de se conformer à ses principales prescriptions, un Ministre de l'Empire, M. Duruy, a pu y introduire des améliorations de détail dont il est juste de lui savoir d'autant plus de gré, qu'il a eu à lutter pour les accomplir contre les membres les plus influents du Gouvernement impérial. On lui doit, outre un assez grand nombre d'importantes modifications dans le régime des écoles et d'améliorations dans la situation matérielle des instituteurs, la loi du 21 juin 1865, qui a créé l'enseignement

1. Un document des plus curieux trouvé dans les cartons du Ministère, et récemment publié, constate de la manière la plus explicite que le but de la loi de 1850 était d'assurer la domination de l'Église sur l'Instruction publique. (Voir le *Journal général de l'Instruction publique* du 24 juillet 1880.)

secondaire spécial, et la loi du 10 août 1867, qui a étendu les bienfaits de l'instruction primaire aux jeunes filles, pour lesquelles de libres associations, encouragées par l'administration, ont organisé des cours d'un enseignement plus élevé.

On ne peut nier que, sous l'impulsion de ce Ministre, plein d'ardeur et d'initiative, il ne se soit produit dans les dernières années de l'Empire un mouvement très vif en faveur de l'Instruction publique à tous ses degrés. Les esprits se préoccupèrent des changements que réclamait l'enseignement secondaire des Collèges et des Lycées pour répondre aux besoins et aux aspirations de la société moderne. L'imposante question de la liberté de l'enseignement supérieur et de la collation des grades avait donné lieu dans le Sénat de l'Empire à des débats animés. En même temps, par suite de missions données pour aller étudier à l'étranger l'organisation de l'Instruction publique, des hommes dévoués aux progrès de l'enseignement apportaient de l'Angleterre, de l'Allemagne, des États-Unis, des méthodes et des plans d'éducation qui étaient souvent d'utiles révélations[1].

La fatale guerre de 1870 vint arrêter tout à coup ce mouvement, qui devait amener des progrès réels dans l'éducation de toutes les classes de la société. On attribua les désastres dont la France fut victime à l'insuffisance de l'instruction publique, à la supériorité de la Prusse, à l'excellence de ses écoles : aussi dès que le pays eut affirmé sa puissante vitalité, en se relevant glorieusement de l'abîme dans lequel il venait d'être plongé, on vit non seulement dans les pouvoirs publics, mais encore dans la nation tout entière, la résolution de s'imposer les plus lourds sacrifices pour répandre à grands flots l'instruction

1. Je citerai les livres : de MM. DEMOGEOT et MONTUCCI sur l'Instruction secondaire et supérieure en Angleterre ; de M. BAUDOIN, sur l'Enseignement moyen en Belgique et en Prusse ; de M. C. HIPPEAU, sur l'Instruction publique aux États-Unis.

et les lumières. Chaque année a vu, depuis, se grossir le chiffre du budget consacré au Ministère de l'Instruction publique, devenu enfin l'un des plus importants.

Les communes, les départements et l'État, pénétrés du même sentiment, acceptèrent avec enthousiasme toutes les propositions faites par les hommes dont la compétence en matière d'instruction était reconnue. Des projets de loi qui, par leurs tendances libérales, rappelaient les idées les plus larges des décrets promulgués par la Révolution furent mis en discussion; et si pendant quelques années, quelques hommes parvenus au pouvoir, grâce à la coalition des partis hostiles aux institutions républicaines, acceptèrent la mission de suspendre l'élan qui entraînait la France vers les solutions démocratiques, les arrêts du suffrage universel les contraignirent à céder la place à ceux qui étaient décidés à mettre en pratique les principes au nom desquels ils venaient de combattre avec une persévérance courageuse.

Les débats parlementaires ont eu l'avantage d'éclairer l'opinion publique sur l'immense intérêt que présentent les questions de l'éducation au point de vue des besoins politiques, économiques et sociaux. On peut dire qu'ils ont fait sur ce point l'éducation de la France[1].

1. Une nouvelle loi sur l'enseignement primaire a été votée le 28 mars 1882; elle a modifié les matières d'enseignement. Précédemment une loi du 16 juin 1881 avait prescrit la gratuité de l'enseignement primaire. (*Note des Éditeurs.*)



DEUXIÈME PARTIE.

PRINCIPES DE LA PÉDAGOGIE MODERNE.
ORGANISATION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT.

I.
PRINCIPES DE LA PÉDAGOGIE MODERNE.

CHAPITRE Ier.

Principes de la pédagogie moderne.

La pédagogie, longtemps négligée, a, de nos jours, donné lieu à de savants ouvrages, dans lesquels on s'est efforcé de l'établir sur des bases scientifiques. On en a bien déterminé le but en distinguant l'éducation de l'instruction, en cherchant pour l'une et l'autre des définitions exactes, en circonscrivant leur action, en marquant leur place, dans l'ensemble des connaissances humaines.

Tout en reconnaissant l'importance de pareilles études, nous ne pensons pas qu'il soit nécessaire d'essayer, après tant de travaux estimables, de refaire ce qui a été déjà fort bien fait; nous nous contenterons de reproduire la définition excellente que nous avons prise pour épigraphe, et qui est empruntée à Condorcet, que nous considérons, en fait d'éducation, comme le fidèle interprète de nos traditions nationales.

« Cultiver, a-t-il dit, dans chaque génération, les facultés physiques, intellectuelles et morales, et, par là, contribuer à ce perfectionnement général et graduel de l'espèce humaine, dernier but vers lequel toute institution sociale doit être dirigée : tel doit être l'objet de l'instruction. »

Ni Auguste Comte, ni Stuart Mill, ni A. Bain, ni Herbert Spencer n'ont rien dit qui ne soit contenu dans cette définition.

Voici celle de Stuart Mill : « C'est la culture que chaque génération donne à celle qui doit lui succéder, pour la rendre capable de conserver les résultats des progrès qui ont été faits, et, s'il se peut, de les porter plus loin. »

Nous préférons celle de Condorcet.

C'est parce que les divers gouvernements de la France, depuis la Révolution, ont négligé de s'inspirer des grands principes qui avaient été proclamés à cette époque de rénovation sociale, que le domaine de l'Instruction publique a été renfermé dans les bornes étroites dont il est aujourd'hui nécessaire de le faire sortir.

Il faut de toute rigueur que l'éducation publique soit organisée de telle sorte, qu'elle procure aux élèves tout ce qui peut servir à leur perfectionnement, à celui de la société dont ils font partie, à celui de l'humanité tout entière à laquelle ils appartiennent, et dont il n'est permis à personne de se détacher. Nous avouerons que, en ce qui concerne l'éducation et l'instruction, nous nous préoccupons surtout de celles de la première enfance. Nous sommes persuadé que tant vaut l'enfant, tant vaudra l'homme; et, quelque attention que nous nous proposions de porter aux études supérieures, qui, elles aussi, réclament encore d'importantes améliorations, c'est sur la première éducation de l'enfance que nous nous arrêterons avec plus de bonheur.

Comment pourrait-on oublier les pages consacrées par l'auteur d'*Émile* à cette première phase de l'existence humaine, et ces éloquentes revendications en faveur des

droits de l'enfant, si malheureusement méconnus alors, dans la famille, par l'insouciance des mères, et dans l'école, par l'ignorance des instituteurs?

On sait avec quelle éloquence entraînante il a rappelé aux mères le devoir que leur impose la nature d'allaiter elles-mêmes leurs enfants. Tout son système consiste à opposer les lois immuables de la nature aux conventions sociales, fondées le plus souvent sur des préjugés. Résumons-le en quelques mots : « Puisque dans l'ordre naturel les hommes sont tous égaux, leur vocation commune est l'état d'hommes, et quiconque est bien élevé pour celui-là ne peut mal remplir ceux qui s'y rapportent. Qu'on destine mon élève, dit-il, à l'épée, à l'église, au barreau, peu m'importe : avant la vocation des parents, la nature l'appelle à la vie humaine. Vivre est le métier que je lui veux apprendre. En sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre; il sera premièrement homme. Tout ce qu'un homme doit être, il saura l'être au besoin, aussi bien que qui que ce soit; et la fortune aura beau le faire changer de place, il sera toujours à la sienne.

« Mais vivre, ce n'est pas respirer; c'est agir, c'est faire usage de nos organes, de nos sens, de toutes les parties de nous-mêmes, qui nous donnent le sentiment de notre existence. »

Le principe qui doit régir l'éducation est donc de la proportionner au génie particulier de l'enfant, et, par conséquent, d'étudier avec soin ses facultés naturelles, afin de déterminer quel régime moral lui convient.

Ces études, qui constituent ce que l'on a nommé avec raison la *Psychologie de l'Enfant*, ont toujours été jusqu'à présent fort superficielles. On a compris de nos jours qu'il importe d'en faire l'objet d'observations plus sérieuses et plus approfondies. Si le but de l'éducation est de diriger et de conduire à bonne fin les instincts naturels de l'enfant, on n'y réussira que si l'on parvient à connaître ses

besoins, pour les satisfaire; ses aptitudes, pour les exciter; les limites de ses forces, pour s'y conformer. Aussi rien n'est-il plus intéressant que ces études faites au jour le jour, dès le berceau même, sur ces petits êtres dont le développement physique et intellectuel se manifeste par des signes extérieurs, dont les moindres nuances n'échappent pas à l'œil de l'observateur[1].

Le résultat de ces études confirme le précepte que nous avons essayé de mettre en lumière : c'est qu'il faut laisser longtemps agir la nature, avant de se mêler d'agir à sa place, de peur de contrarier ses opérations.

« Vous connaissez, dites-vous, le prix du temps et n'en voulez point perdre; vous ne voyez pas que c'est bien plus le perdre d'en mal user que de n'en rien faire, et qu'un enfant mal instruit est plus loin de la sagesse que celui qu'on n'a point instruit du tout.

« Vous êtes alarmé de le voir consumer les premières années à ne rien faire. Comment! n'est-ce rien que d'être heureux? n'est-ce rien que de sauter, jouer, courir toute la journée? De sa vie il ne sera plus occupé. »

Ne prenons pas au pied de la lettre le conseil, donné par Rousseau, de se borner à exercer le corps de l'enfant, ses organes, ses sens, mais de tenir son âme oisive aussi longtemps qu'il se pourra. Ce qu'il veut faire comprendre, c'est que l'on doit, comme il le dit, laisser mûrir l'enfance dans les enfants, en ne demandant à leurs facultés que ce qu'elles peuvent produire, sans leur donner des

1. On lira avec plaisir sur ce sujet intéressant un article de M. Taine ayant pour titre : *Les Débuts de l'Intelligence*, esquisse biographique d'un petit enfant (Article publié dans la *Revue scientifique* du 14 juillet 1877); — une note de Ch. Darwin sur *l'acquisition du langage chez les enfants* (*Revue philosophique* du 1er janvier 1876); — le beau livre de M. B. Pérez : *La Psychologie de l'Enfant* (*les Trois Premières Années de l'Enfant*) (Paris, Germer-Baillière, 1878). — M. Egger a lu à l'Académie des Sciences morales et politiques un mémoire sur le développement de l'intelligence et du langage chez les enfants. (Paris, 1879.)

leçons qu'ils sont hors d'état de comprendre, ou leur imposer des occupations qui ne conviennent pas à leur âge.

« Comme on ne veut pas faire d'un enfant un enfant, mais un docteur, les pères et les maîtres n'ont jamais assez tôt tancé, corrigé, réprimandé, flatté, menacé, instruit, parlé raison. Faites mieux : soyez raisonnable, et ne raisonnez pas avec votre élève, surtout pour lui faire approuver ce qui lui déplaît. »

« Il est enfin un autre principe d'éducation dont je crois devoir signaler l'importance, quant à la formation du caractère : chose aussi utile que la direction à donner à l'intelligence : c'est de maintenir l'enfant dans la seule dépendance des choses. Tant que les enfants ne trouveront de résistance que dans les choses, et jamais dans les volontés, ils ne deviendront ni mutins, ni colères, et se conserveront mieux en santé. On ne devra donc offrir jamais à leurs volontés indiscrètes que des obstacles physiques ou des punitions qui naissent des actions mêmes, et qu'ils se rappelleront dans l'occasion ; sans leur défendre de mal faire, il suffit de les en empêcher. »

Ces maximes ont été bien souvent rappelées; mais il est toujours utile de les répéter. « Il ne faut pas louer Émile, écrivait Herder, en 1781, il faut le réaliser. » Remarquons, en passant, que c'est à Rousseau que sont empruntées la plupart des idées dont s'est nourrie la pédagogie allemande. Je voudrais que les instituteurs et surtout les mères en fussent bien pénétrés.



CHAPITRE II.

L'enfant à la maison.

C'est à la mère surtout, qui est à la fois la première éducatrice et la première institutrice de son enfant, qu'il appartient d'appliquer de si sages leçons. La nature l'a pourvue de toutes les qualités qui la rendent propre à ce rôle ; et c'est sur elle, comme sur le meilleur des modèles, que les instituteurs et les institutrices devront se régler pour la première éducation des enfants confiés à leurs soins.

Nos lois ont établi que le père est le chef de la famille : qu'elles aient tort ou raison sur ce point, il est indubitable que pour l'éducation des enfants pendant les premières années, c'est la mère qui est le véritable chef. Comment en serait-il autrement? N'a-t-on pas reconnu avec raison que l'éducation de l'enfant commence même avant sa naissance? En raison du lien intime qui unit l'enfant à sa mère, ne sait-on pas quelle influence peuvent exercer sur celui-ci les accidents auxquels elle est quelquefois exposée? Ses actes extérieurs, ses sentiments, ses impressions personnelles, réagissent sur l'enfant qu'elle porte dans son sein, pendant les mois qui précèdent le moment où elle le met au monde.

Les précautions qu'elle est forcée de prendre, le soin d'éviter tout ce qui pourrait nuire à ce tendre fruit de son amour, prouvent que son rôle a commencé avant que l'enfant ait poussé son premier cri et réclamé le sein maternel.

Ses devoirs deviendront, à dater de ce moment, de plus en plus importants, et son rôle plus nécessaire. Elle lui prodiguera, pendant cette période si intéressante, le lait de son intelligence aussi bien que le lait de son sein.

La mère se trouve chargée par la nature de l'éducation physique, intellectuelle et morale de son enfant; elle forme son corps, éclaire son esprit, dirige les sentiments de son cœur.

Pendant tout le cours de cette triple éducation, elle lui aura donné le bonheur, le vrai bonheur, que n'égalera jamais celui dont il lui sera permis de jouir plus tard, dans des instants, hélas! toujours trop courts. Sous son aile protectrice, le tendre objet de ses soins aura acquis, pendant les cinq ou six premières années de sa vie, plus de connaissances qu'il n'en acquerra dans le cours de ses études.

Quant aux soins qu'exige le développement physique de l'enfant, on peut s'en rapporter à la tendresse d'une mère, et surtout d'une mère éclairée. Car si nous voulons pour la femme une instruction plus développée, c'est afin qu'elle puisse remplir avec intelligence la tâche de tous les instants qui lui est dévolue. Elle sait alors qu'en donnant à son enfant les soins matériels qui servent à lui former une constitution robuste, elle travaille pour son âge mûr. Elle cherchera sans doute à le préserver des accidents de toute nature qui peuvent l'assaillir, à le prémunir contre les excès du froid ou de la chaleur; mais elle ne tombera pas, par excès de tendresse, dans des précautions exagérées. Elle favorisera le besoin d'action et de mouvement qui caractérise l'enfance. Elle demandera enfin à l'hygiène les moyens de maintenir son corps dans de bonnes conditions de santé. Mais elle ne perdra jamais de vue que sa tâche principale est de former son caractère. Elle sera pour lui douce, tendre et patiente. Elle ne considérera pas ses fautes comme des crimes; elle n'aura recours à son autorité que lorsque les autres moyens auront été impuissants.

Cette bonté, cette douceur, cette tendresse, que je réclame pour l'enfance, et dont les mères sont ordinairement prodigues, ne ressemblent nullement, croyez-le bien, à la

faiblesse : si je désire avant tout que les enfants soient heureux, je ne voudrais pas qu'on fît d'eux des enfants gâtés. Une mère peut rendre son enfant heureux, tout en obtenant de lui une soumission et une obéissance absolues. Se faire aimer et se faire craindre est un problème dont la solution n'est pas facile. L'enfant, né libre et destiné à vivre libre, est plus porté à commander qu'à obéir. Écoutons encore là-dessus Rousseau.

« A considérer l'enfance en elle-même, y a-t-il au monde un être plus faible, plus misérable, plus à la merci de tout ce qui l'environne, qui ait si besoin de pitié, d'amour, de protection, qu'un enfant? Ne semble-t-il pas que c'est pour cela que les premières voix qui lui sont suggérées par la nature sont les cris et les plaintes, qu'elle lui a donné une figure et un air si touchant afin que tout ce qui l'approche s'intéresse à sa faiblesse et s'empresse de le secourir? Qu'y a-t-il de plus choquant, de plus contraire à l'ordre, que de voir un enfant, impérieux et mutin, commander à tout ce qui l'entoure, prendre impudemment un ton de maître avec ceux qui n'auraient qu'à l'abandonner pour le faire périr, et d'aveugles parents approuvant cette audace et l'excerçant à devenir le tyran de sa nourrice, en attendant qu'il devienne le leur? »

Oui, il faut respecter la liberté de l'enfant; mais, pour lui, comme pour tous les membres de la société, ce respect ne doit pas aller jusqu'à lui laisser la liberté de mal faire.

La mère, ai-je dit, n'est pas seulement la première éducatrice de son enfant; elle est sa première institutrice. Ce n'est, en général, ni la réflexion, ni la science qui lui fournissent les moyens de pourvoir son enfant dans ses premières années d'un fonds de connaissances dont on a droit de s'étonner. La méthode dont elle se sert, pour ouvrir son esprit à la science et son cœur au sentiment, lui est inspirée par la nature. Elle lui apprend peu à peu à se connaître lui-même et à réfléchir. Elle l'habitue à faire usage de ses membres. Elle attire son attention sur

les rapports qu'ont entre eux et lui les objets dont elle lui fait apprécier les propriétés et les usages. Elle lui parle sans cesse, et, en l'écoutant, l'enfant apprend à parler lui-même. On s'étonne à bon droit de l'immense facilité avec laquelle les enfants apprennent leur langue maternelle, tandis que l'étude la plus opiniâtre ne peut suffire pour qu'un étranger, quelle que soit son intelligence, parvienne, après dix ans d'études, à la parler comme eux. La raison en est simple : c'est qu'ils se sont servis d'une méthode différente de celle qui a régné longtemps, et qui règne encore dans un grand nombre d'écoles, et qui consiste à apprendre par cœur une grammaire, ou à feuilleter des dictionnaires. Quant à la mère, elle a employé la méthode naturelle, celle qui part de l'observation des faits sensibles, pour donner l'éveil à son intelligence. Elle s'est servie, en un mot, des procédés que l'on essaye aujourd'hui d'introduire dans l'enseignement des écoles, et dont nous aurons à exposer et à discuter les mérites.



CHAPITRE III.

Les Jardins d'Enfants (Kindergärten). Les Écoles maternelles.

On ne saurait attacher trop d'importance à ces maisons où les enfants du premier âge sont confiés à de jeunes directrices, essayant de suppléer, quelquefois d'une manière avantageuse, par une affection intelligente, aux soins que ne peut leur donner dans leur propre famille la tendresse maternelle, qui n'est jamais remplacée complètement.

Quand on songe à la toute-puissance qu'exercent sur l'avenir des enfants les premières impressions qu'ils re-

çoivent, on ne peut s'empêcher de faire des vœux pour voir se multiplier ces riants asiles où se manifestent les premières lueurs de l'intelligence, où le cœur reçoit ses premières inspirations, où se contractent enfin des habitudes qui doivent influer en mal ou en bien sur le reste de la vie.

Imagine-t-on tout ce que l'on peut faire, depuis l'âge de deux ans jusqu'à six, de ces jeunes natures, tendres, impressionnables, qui, comme une cire flexible, se prêtent à toutes les formes qu'une main habile saura leur donner? La plupart des enfants qui, à l'âge de six ou sept ans, entrent dans les Écoles primaires, y apportent des dispositions souvent dues au hasard des circonstances, du moins sans qu'une direction raisonnée et méthodique les ait préparés aux études qui vont leur être imposées. Quelle heureuse préparation ne trouveraient-ils pas dans les établissements où on leur apprendrait à partager avec des amis du même âge les jeux et les enseignements dont ils auront d'autant mieux profité, que, grâce à d'ingénieuses méthodes, ils n'en auront connu que les attraits et les charmes ! Quel inappréciable avantage ne leur procurerait-on pas en leur faisant aimer et désirer l'école pendant les années qui précèdent celles où ils devront y entrer !

Cette initiation ne peut être convenablement donnée que par les femmes. Elles seules peuvent imiter la mère,

Qui redevient enfant pour instruire le sien.

Elles seules peuvent se montrer à la fois dévouées, douces, enjouées, patientes, et, au besoin, ingénieuses, pour diriger ces petits êtres intéressants, dont on ne peut s'occuper utilement que si l'on se sent pour eux dans le cœur une tendresse réelle.

C'est aux *Jardins d'Enfants*, aux *Kindergärten* d'Allemagne, que nos directrices d'Écoles maternelles ont emprunté le système d'éducation qui tend de plus en plus à

s'introduire dans les établissements ouverts au premier âge.

L'École maternelle[1] n'est pas encore une école d'enseignement, c'est, avant tout, une école d'éducation. Elle aide au développement physique des enfants par des exercices appropriés à leur âge, encourage les premiers efforts de leur intelligence en offrant des aliments à leur curiosité, en mettant sous leurs yeux des séries graduées d'objets sur lesquels leur attention est appelée, et qui leur procurent aisément et sans fatigue des connaissances élémentaires, dont s'enrichit chaque jour leur mémoire. Leur besoin de mouvement est satisfait par les marches et contremarches qui accompagnent leurs exercices, dont le chant ou le son d'un instrument marque la mesure.

Ces chants mêmes, pour lesquels leurs voix enfantines se mettent à l'unisson, font pénétrer dans leurs âmes des pensées morales et religieuses, naïvement exprimées, qui, fréquemment répétées, restent gravées dans leur esprit : précieuses semences de vertus, elles exercent sur tous les actes de la vie une influence salutaire.

C'est d'après ces principes que le vénérable Frœbel a imaginé pour la première éducation de l'enfant une foule de moyens, dont l'ensemble constitue un art, auquel cet homme de bien a consacré sa vie entière.

Né en 1778 à Oberweissbach, petit village de la Saxe, dans lequel son père était pasteur d'une église, il est mort en 1852 à Marienthal, en Wurtemberg, dans l'École normale d'institutrices qu'il avait fondée. Sa méthode est basée sur l'observation attentive des intérêts et des préférences que les petits enfants manifestent, dès qu'ils peu-

1. C'est le nom nouveau, et plus expressif, donné aux anciennes *salles d'asile*. L'organisation pédagogique des Écoles maternelles a été fixée, après avis du Conseil supérieur de l'Instruction publique, par arrêté ministériel du 28 juillet 1882. (*Note des Éditeurs.*)

vent se mouvoir, s'exprimer et s'occuper. « On ne doit pas, dit-il dans son ouvrage intitulé *De l'Éducation de l'homme*[1], contrarier les impulsions de la nature; ce sont des forces vives; il faut les utiliser, et, par conséquent, les étudier, les guider et les entretenir.

« L'enfant est une plante humaine qui a besoin, avant tout, d'air et de soleil pour croître, se développer et s'épanouir. Ne le tenez donc pas dans des salles dont la capacité est souvent insuffisante, ou dans des cours fermées de tous côtés par de grands murs et des habitations qui empêchent le renouvellement de la masse atmosphérique. Que les bâtiments dans lesquels on veut réunir un certain nombre de petits enfants soient percés de nombreuses fenêtres, afin que l'on puisse en renouveler l'air plusieurs fois par jour; qu'ils soient complètement dégagés pour que la lumière arrive sans obstacle, et que l'air ambiant subisse l'influence bienfaisante de la chaleur du soleil; entourés de préaux couverts, sous lesquels ils puissent jouer en dépit du temps, et de petits jardins, où ils aillent travailler ou s'ébattre toutes les fois que la saison le permettra. »

« Un *Kindergärten* se compose essentiellement[2] d'un petit vestiaire, de plusieurs tables à ouvrage, d'une grande salle d'exercices pour les jours de mauvais temps. Les salles à ouvrage sont garnies de tables légères, d'environ soixante centimètres de largeur, et espacées d'un mètre. C'est autour de ces tables que cinq ou six enfants s'assoient avec une des jeunes filles qui suivent les cours de première année, pour faire les petits ouvrages auxquels on les occupe. Dans l'été, les tables et les bancs sont transportés dans le jardin par les enfants eux-mêmes et placés à l'ombre du préau.

« Au commencement et à la fin de chacune des divi-

1. Ce livre a été traduit par la baronne de Crombrugghe, 1 vol. in-8. (Paris, Hachette, 1861.)
2. Rapport de M. Baudouin, p. 246.

sions de la journée, ils se rassemblent dans la salle des exercices et se disposent en rond.

« Leurs jeunes directrices viennent se placer dans les rangs, de manière que quatre à cinq enfants seulement soient placés entre deux jeunes filles. Aussitôt, le cercle entier s'ébranle, commence par marcher, et bientôt se met à sauter en chantant une pièce de vers, dont chaque strophe donne lieu à un repos et à une pose. Alors la maîtresse qui conduit le jeu envoie un des enfants dans le cercle. On s'arrête, et le petit acteur imite le soldat qui monte la garde, ou le cordonnier qui travaille, ou le cheval qui piétine, ou le batteur en grange, ou l'homme fatigué qui se repose, le coude sur un genou et la tête appuyée sur la main; puis il revient à sa place, et le mouvement interrompu recommence jusqu'à ce qu'une nouvelle strophe amène un nouveau repos et de nouvelles poses. »

Frœbel a varié à l'infini ces exercices, dont il suffit de donner une idée. Il conseille de ne commencer l'enseignement de la lecture et de l'écriture que lorsque l'enfant en sent le besoin, en éprouve le désir, et c'est ce désir qu'il s'efforce de faire naître en lui.

En attendant, il a imaginé de préparer l'esprit des enfants à recevoir plus tard l'instruction grammaticale, scientifique et artistique, par des occupations manuelles, c'est-à-dire par des constructions matérielles, et des décompositions graduées, amusantes et bien dirigées. Il a divisé ce cours d'enseignement, donné aux enfants en occupant leurs mains, en trois années, de trois à six ans.

Dans la première, on remet entre les mains des enfants quatre boîtes, qui renferment des cubes en bois; — dans la seconde, trois boîtes, appelées *boîtes mathématiques*, qui contiennent des surfaces, des règles plates, de petits bâtons et des arcs de cercle en fil de fer; — dans la troisième, une boîte plus grande, dans laquelle les enfants trouvent du papier blanc préparé, du papier de couleur,

une aiguille en bois, une aiguille ordinaire, du fil et des écheveaux de soie de diverses couleurs.

Je renvoie aux ouvrages dans lesquels est exposée la méthode Frœbel, et particulièrement au livre de Mme la baronne de Marenholz et au savant rapport de M. Baudoin, les lecteurs qui auraient le désir de connaître les combinaisons innombrables que, pendant ces trois années, les enfants peuvent faire avec les matériaux qui leur sont confiés. Ils les comptent, les décomposent, en font des escaliers, des chaises, un lit, un sopha, des maisons, des colombiers, des figures géométriques, des formes artistiques. Ainsi s'éveille chez eux le sens de l'observation : tout ce qu'ils voient et touchent les conduit à établir des comparaisons entre les couleurs, entre les formes, à en imaginer eux-mêmes de nouvelles, et il se trouve tout naturellement qu'après trois années de pareils exercices, ils apprendront aisément la lecture, l'écriture, l'arithmétique, le dessin, puisqu'ils auront déjà dessiné et calculé[1].

Ce serait se tromper que de considérer ces ingénieux exercices comme l'objet principal de la méthode Frœbel. Ils n'en constituent que la partie extérieure; et l'éducation morale de l'enfant serait fort incomplète si elle consistait seulement à donner satisfaction à ses tendances artistiques. La méthode de Frœbel se rattache à un vaste système de pédagogie, qui en détermine le point de départ et le but final. Ce qu'il propose pour l'éducation générale de l'enfant n'est autre chose que l'application de la méthode naturelle, dont nous avons exposé plus haut les prin-

1. M. et Mme Delon, dans leur *Exposé de la Méthode Frœbel*, font connaître tous les exercices auxquels se livrent les enfants, au moyen des objets que contiennent les boîtes qui leur sont confiées. Ces objets sont autant de *dons* ou de présents que leur fait l'école. Les principaux jeux sont : les balles, la sphère, le cube, le cylindre, les prismes, les bâtonnets, les lattes, les anneaux, le tressage, le tissage, le pliage, le découpage, le piquage, le dessin, l'enluminure. On est étonné des travaux artistiques exécutés par ces petites mains.

cipes, et dont il avait lui-même trouvé l'idée première dans nos grands écrivains français, et principalement dans Montaigne, dans J. J. Rousseau, le grand inspirateur de Pestalozzi et de ses nombreux disciples allemands. Comme eux, il reconnaît la nécessité de remplacer dans l'éducation l'étude des *mots* par la connaissance des réalités, par la science des *choses*.

CHAPITRE IV.

L'enfant à l'école.

Ce qui devait frapper avant tout les philosophes qui avaient à cœur l'éducation de la première enfance, c'était le contraste douloureux que présentait la méthode pratiquée dans les écoles et celle que la nature elle-même inspire aux mères intelligentes. Au développement libre et spontané des facultés de l'enfant succédait tout à coup, et sans transition, un enseignement fondé sur la contrainte, appliqué à tous les enfants, sans tenir compte de la diversité de leurs facultés intellectuelles, les soumettant prématurément d'abord aux exercices fatigants de la lecture et de l'écriture, surchargeant un peu plus tard leur mémoire de règles grammaticales, qui n'étaient pour eux que des mots vides de sens, et tout cela avec grand renfort de réprimandes, souvent accompagnées des procédés d'une discipline rigoureuse ; en sorte que le premier résultat de l'enseignement de l'école était de la faire détester. On oubliait les sages préceptes donnés par les anciens et reproduits dans les temps modernes par plus d'un penseur.

Il a fallu bien des années pour que les idées si éloquemment exprimées par Rousseau fussent mises en pratique

par Pestalozzi, Basedow, le P. Girard et Frœbel. Ce que semblaient connaître le moins les maîtres chargés de l'éducation de l'enfance, c'était l'enfance elle-même, c'étaient les aptitudes naturelles, c'étaient les facultés que l'on entreprenait de diriger. L'expérience cependant montre assez clairement que la faculté qui se manifeste la première chez l'enfant est celle de sentir : c'est par les sens, et principalement par ceux de l'ouïe et de la vue, qu'il acquiert toutes les connaissances qu'il possède. Les objets animés ou inanimés qui l'entourent depuis sa naissance, après avoir fait impression sur ses sens, attirent son attention et deviennent pour lui les causes d'autant de perceptions acquises, sur lesquelles agit son intelligence, et c'est ainsi que se produit chez lui le *jugement*, qui n'est autre chose que l'acte personnel se prononçant sur les phénomènes dont il a conscience.

Plus tard ces perceptions, ces idées, ces jugements, qui n'ont pour objet que des faits particuliers, forment un ensemble de connaissances devenant pour lui l'occasion de comparaisons, de rapprochements ou de contrastes, et c'est alors que son esprit s'élève à des conceptions générales ; qu'il saisit entre les objets les propriétés qui leur sont communes, et qui deviennent pour lui des *lois* : c'est ainsi que naît chez lui l'esprit scientifique, c'est-à-dire l'ordre le plus élevé de connaissances auquel puisse atteindre l'esprit humain. Ces idées générales, ces lois, ces principes n'ont de valeur que celle qui résulte des notions positives qui leur ont servi de point de départ, et n'ont de signification que pour les intelligences qui les ont tirés des faits particuliers dont la connaissance a été le résultat d'observations mille fois répétées. C'est ainsi qu'en observant les effets divers que produisent sur les corps la chaleur et la lumière, le physicien parvient à saisir les lois qui les régissent ; c'est ainsi qu'en étudiant les modifications et les transformations des mots d'une langue, le grammairien découvre les principes qui ont présidé à

son développement et formule les règles qui constituent sa grammaire. Ces lois, ces principes, ces règles générales, ne sont pas alors des suppositions ou des hypothèses arbitraires pour le savant, qui, fidèle à la méthode de Bacon et de Descartes, se borne à constater les faits de la nature physique ou de la nature morale. Les lois d'après lesquelles s'accomplissent dans les espaces infinis les mouvements des corps célestes, comme celles auxquelles obéissent les attractions ou les répulsions des corps les plus simples et les plus élémentaires, ne sont autre chose que des faits constatés par l'observation et vérifiés par l'expérience. Ces lois, érigées à l'état de principes, ne sont donc encore que des faits réels et parfaitement intelligibles pour celui qui, de degrés en degrés, et en partant des faits particuliers les plus simples, s'est élevé jusqu'à ces conceptions générales.

Si l'enseignement doit être donné dans l'ordre de l'acquisition de nos connaissances, on comprend sans peine combien il est absurde de commencer, comme on l'a fait si longtemps, par faire apprendre par cœur à de jeunes enfants, les formules générales et abstraites qui ne sont pour lui que des phrases et des mots n'ayant aucun sens.

Pour l'éducation du premier âge, comme pour celle des élèves plus avancés, la question des méthodes employées dans l'enseignement à l'école est, comme on le voit, la première et la plus importante de toutes. On peut imaginer des procédés plus ou moins ingénieux et les faire varier à l'infini; mais il n'y a réellement qu'une seule méthode : c'est celle dont Bacon et Descartes ont depuis longtemps tracé les règles, plus ou moins exactement appliquées par eux-mêmes. C'est celle que nous venons d'esquisser, et qui consiste à constater d'abord des faits, et à en faire découvrir les lois générales, à s'élever du connu à l'inconnu, à conduire par ordre ses pensées. C'est précisément celle que l'enfant abandonné à lui-même suit

sans en avoir conscience, celle à laquelle il doit tout ce qu'il sait, avant que l'on se soit occupé de travailler à son instruction; celle, enfin, que, malheureusement pour lui, les instituteurs négligent trop souvent pour la remplacer par la méthode inverse, en le forçant à apprendre des règles avant de lui montrer les faits d'après lesquels les règles ont été formulées. La pédagogie moderne a trouvé pour cette méthode, qu'il convient d'appliquer, un nom significatif et juste emprunté au latin *intueri*, regarder : celui de *méthode intuitive*.



CHAPITRE V.

Les leçons de choses.

L'enseignement par l'aspect a été introduit depuis longtemps dans les écoles allemandes. Mais les tableaux et les images dont la plupart des classes sont aujourd'hui tapissées ne valent pas les leçons faites sur des *choses réelles* mises sous les yeux des enfants.

L'auteur de l'estimable ouvrage *Du Choix et de la Conduite des Études*, l'abbé Claude Fleury, avait, dès l'année 1686, expliqué tout le mécanisme des *leçons de choses :*

« Comme les premiers objets dont les enfants sont frappés, dit-il, sont le dedans d'une maison, ses diverses parties, les domestiques et les services différents, les meubles et les ustensiles du ménage, il n'y a qu'à suivre leur curiosité naturelle pour leur apprendre agréablement l'usage de toutes ces choses et leur faire entendre, autant qu'ils en sont capables, les raisons solides qui les ont fait inventer, leur faisant voir les incommodités dont elles sont les remèdes. On les accoutumerait ainsi à admirer la bonté de Dieu dans toutes les choses qu'il nous fournit pour nos

besoins, l'industrie qu'il a donnée aux hommes pour s'en servir; le bonheur d'être nés dans un pays bien cultivé et dans une nation instruite et polie.... On les accoutumerait à faire des réflexions sur tout ce qui se présente : ce qui est le principe de toutes les études. Car on se trompe fort quand on s'imagine qu'il faut aller chercher bien loin de quoi instruire les enfants. Ils ne vivront ni en l'air, ni parmi les astres, moins encore dans les espaces imaginaires... ; ils vivront sur la terre, dans ce bas monde tel qu'il est aujourd'hui...

« Il faut donc qu'ils connaissent la terre qu'ils habitent, le pain qu'ils mangent, les animaux qui les servent, et surtout les hommes avec qui ils doivent vivre et avoir affaire...

« A mesure que l'âge avancerait, on leur en dirait davantage, et l'on ferait en sorte de les instruire passablement des arts qui regardent la commodité de la vie, leur faisant voir travailler et leur expliquant chaque chose avec grand soin. On leur ferait donc voir, ou dans la maison ou ailleurs, comment on fait le pain, la toile, les étoffes. Ils verraient travailler des tailleurs, des tapissiers, des menuisiers, des charpentiers, des maçons et tous les ouvriers qui servent aux bâtiments. Il faudrait faire en sorte qu'ils fussent assez instruits de tous ces arts pour entendre le langage des ouvriers et pour ne pas être aisés à tromper. Cependant cette étude serait un grand divertissement pour eux; et, comme les enfants veulent tout imiter, ils ne manqueraient pas de se faire des jeux de tous ces arts en s'efforçant de les imiter. »

C'est précisément ce que développe Frœbel dans le chapitre de son livre sur *l'Éducation de l'homme*, où il explique comment l'initiation de l'enfant aux soins et aux travaux domestiques contribue puissamment au développement de toute sa vie.

« Elle lui procure, dit-il[1], une instruction véritable et

1. Page 70.

solide et lui communique des impressions qui influent sur toute son existence. Voyez ce jardinier : il ratisse, bêche et sarcle son jardin ; son fils le rejoint et veut l'aider; le père l'accueille avec bonté, il lui apprend à distinguer la ciguë du persil, en lui montrant la différence qui existe entre les feuilles et l'odeur de ces plantes tout à fait semblables au premier aspect. Le fils du forestier accompagne son père dans la forêt et apprend que les plantes qu'il prenait d'abord pour de jeunes sapins, germés de la semence qu'ils avaient naguère répandue ensemble dans cet endroit, ne sont que des plantes d'euphorbe, et il est amené bientôt à apprécier la différence qui existe entre les unes et les autres. Le chasseur vise et tire, et fait sans peine comprendre à l'enfant qui l'accompagne, qu'une ligne droite relie toujours trois points placés dans la même direction. Le fils du forgeron voit battre le fer préalablement rougi au feu, et son père lui démontre qu'on s'efforcerait en vain d'introduire le bâton de fer rougi dans l'espace qu'il traversait avant d'être dilaté par la chaleur. »

On peut appliquer ces remarques à toutes les professions, à toutes les positions sociales dans lesquelles se trouvent les parents, et qui sont autant de moyens d'instruction pour les enfants, chez lesquels il est facile d'exciter l'esprit d'observation. Chaque élève, en entrant à l'école, y apporte une somme de connaissances spéciales plus ou moins étendues. Mais le fils du tisserand n'a pu apprendre ce que sait le fils du teinturier, et le fils du charpentier a appris dans l'atelier de son père ce qu'ignore le fils du pharmacien, qui, de son côté, peut avoir fait son profit des observations qu'ont pu lui suggérer les objets si nombreux rangés avec art et symétrie sur les rayons exposés chaque jour à ses regards. Il s'ensuit que si l'on pouvait réunir, dans une même école, des collections d'objets disséminés en divers lieux, on arriverait à procurer à tous les élèves sans exception les

connaissances dont chacun n'a pu recueillir dans la maison paternelle qu'une faible partie. C'est ce qui a lieu, en effet, dans les établissements où les *leçons de choses* sont considérées comme devant occuper une des premières places dans la série des différentes branches d'enseignement que devront successivement parcourir les élèves. Il n'est pas d'école primaire aux États-Unis qui ne soit pourvue de collections où sont réunis, pour servir de leçons, des échantillons empruntés aux trois règnes de la nature et aux produits de l'industrie humaine.

Ces *leçons de choses*, conseillées par Claude Fleury au dix-septième siècle, et qui sont mises en pratique en France depuis quelques années, Mme Pape-Carpantier nous les montre, d'après un écrit de M. de Cormenin, admirablement organisées à Florence, en 1847, dans un établissement fondé par le prince Demidoff[1].

« De véritables tableaux, appendus dans la salle de l'École primaire, instruisent les jeunes enfants qui sortent de l'asile, et ils y reçoivent des leçons de dessin, de coupe de pierres et de simple architecture. D'autres ateliers d'imprimerie, de cordonnerie, de soierie et de différents états professionnels sont ouverts aux enfants sortis de l'asile, qui manifestent leur goût pour l'un d'eux. On les a pris presque en naissant, et, par une prévoyance ingénieuse, on complète là leur apprentissage. Rien n'est négligé pour qu'ils ne prennent des *êtres*, des *choses*, des *arts*, que des idées nettes et exactes, et successivement, sans trouble ni confusion de mémoire.

« Ainsi l'on place sous leurs yeux, à mesure qu'ils peuvent les comprendre, les objets des trois règnes de la nature : le végétal, le minéral, l'animal. On tient ces divers objets dans des armoires séparées ; chaque armoire a son casier : on y voit des épis de blé, d'orge, de froment,

1. *De la Méthode des Salles d'asile*, première conférence faite à la Sorbonne en 1867.

des légumes, des fruits; on les nomme devant eux, on les leur montre, on les décrit[1]. Ils s'accoutument à les distinguer, à les reconnaître, à les dénommer eux-mêmes, et tout de suite. Pareillement, des échantillons de pierres, de terres, de plâtres, de marbres, de soufre, de métaux, d'or, de cuivre, de plomb, d'argent, de bitume, y sont classés dans un ordre méthodique; on les leur fait toucher, on en dit l'origine, on en explique brièvement la transformation et l'application aux divers usages de la vie.

« Il en est de même des animaux empaillés et représentés aux enfants tels que la nature les a faits, moins la vie[2]. Ils savent leurs noms, leurs mœurs, leurs instincts, leurs manières d'être, leurs qualités, leurs dangers. Aux enfants de l'École primaire on découvre l'anatomie de l'homme intérieur, la composition du corps, le jeu des organes, leur place, leurs fonctions, leur économie.... On fait jouer à leurs yeux les rouages des machines. On leur décrit le mécanisme des montres, des moulins, des bateaux à vapeur, des locomotives, des métiers à filer, à tisser, à fabriquer les draps, les toiles, les étoffes. Cela s'enseigne comme par récréation, sans efforts et sans contrainte.

« Je crois que l'on ferait bien d'exciter les municipalités, chacune selon ses ressources, à se procurer de pareilles collections des trois règnes de la nature[3]. »

Faire voir et toucher les objets avant d'en exposer les propriétés, et détailler leurs rapports ou leurs différences, c'est certainement une excellente chose; c'est un enseignement plein d'attraits, s'il est conduit par une main habile,

1. On verra plus loin que ce n'est pas le maître qui doit décrire les objets, mais l'élève lui-même. D'après Pestalozzi, le maître n'*enseigne* pas, il dirige l'élève et l'habitue à observer lui-même, ce qui est la condition essentielle du véritable savoir.

2. Les leçons sur les animaux vivants qu'on peut présenter aux enfants sont bien plus instructives.

3. *Des Salles d'asile*, par M. de Cormenin.

et donnant satisfaction au vif sentiment de curiosité qui est le caractère dominant de l'enfance. Mais si l'on croyait qu'il ne s'agit que de fournir, au moyen des sens, des connaissances positives, on méconnaîtrait entièrement le but que l'on doit se proposer d'atteindre. Les leçons de choses doivent avoir pour résultat suprême de développer chez les enfants les facultés qui conduisent à la science : c'est-à-dire l'attention et l'esprit d'observation. C'est ce qu'ont parfaitement compris les habiles instituteurs des Etats-Unis, qui ont appliqué avec le plus grand soin à ces leçons de choses les principes de Rousseau et de Pestalozzi. Elles doivent avoir pour conséquence de fortifier l'intelligence en lui fournissant les données premières sur lesquelles elle doit s'exercer. Il ne s'agit pas ici, bien entendu, d'une vue superficielle et fugitive d'objets successivement exposés aux regards des enfants et soumis aux appréciations de leurs sens; ces sens eux-mêmes ont besoin d'une éducation spéciale.

M. Buisson, dans son rapport sur l'Exposition de Vienne, a signalé avec sagacité les remarquables avantages de la méthode intuitive; il a décrit les procédés employés par M. Delhez, de Vienne, pour faire l'éducation des sens : la vue, l'ouïe, l'odorat, le goût, le toucher[1].

Un des principes sur lesquels les instituteurs américains insistent le plus fortement est que l'on doit ne rien dire à l'enfant de ce qu'il peut découvrir lui-même. Quand un objet quelconque est placé sous ses yeux, c'est lui-même qui, après l'avoir examiné, étudié dans tous les sens, doit exposer ce qu'il a remarqué et en rendre compte. Le maître est là non pour enseigner ce qu'il sait, mais pour diriger l'attention de l'élève, et, par une série de questions habilement faites, le préparer à exprimer dans un langage précis le résultat de ses impressions et

1. Rapport sur l'Exposition de Vienne. (Paris, Imprimerie nationale.)

les observations qu'il a pu faire lui-même. Les explications du maître complètent ces premières remarques; mais il ne doit pas oublier que la mesure des informations n'est pas dans ce qu'il peut donner, mais dans ce que l'élève peut recevoir. Ces *leçons de choses* ne sont pas toujours données avec une parfaite intelligence, et, si, d'un côté l'enseignement dont elles sont l'objet est souvent au-dessus de la portée des enfants, il tombe plus d'une fois dans des puérilités ridicules. M. Michel Bréal a gardé le souvenir d'un maître qui croyait sincèrement pratiquer les leçons de choses parce qu'il faisait dire à la classe, en scandant les syllabes, et tout d'une voix : « *Le cheval est un quadrupède, le phoque est un amphibie.* »

Pris dans un sens trop absolu, ces principes, empruntés à Pestalozzi, et dont Pestalozzi lui-même a reconnu l'insuffisance, renfermeraient dans des bornes trop étroites les observations faites par l'élève, lors même qu'on lui en tracerait le cadre comme on le fait dans certaines écoles. Il n'y a, au contraire, aucun inconvénient à ce que la leçon et les explications qu'elle comporte soient faites par le maître, pourvu qu'il sache les approprier à l'âge de ses élèves et aux connaissances qu'ils ont acquises, et les rendre assez intéressantes pour soutenir leur attention. Du reste, il serait bon qu'au lieu d'en faire l'objet d'une leçon spéciale commençant et finissant à heure fixe, on la fît ou dans la classe, à l'occasion des diverses branches d'enseignement, à propos d'une dictée, d'une leçon d'histoire, de géographie, de grammaire; ou en dehors de la classe, dans des visites aux ateliers, aux manufactures, visites recommandées aujourd'hui aux instituteurs comme d'excellents moyens d'instruction, ou dans des promenades, ayant pour but de recueillir les objets dont se doivent composer les musées scolaires.

Ces excursions deviendraient pour les élèves des écoles rurales l'occasion d'observations et d'études intéressantes. Si l'on parvenait à multiplier les *musées cantonaux*, où ils

trouveraient des spécimens d'objets appartenant à l'art ou à l'industrie du pays, ou à sa constitution géologique, ou encore à ses souvenirs historiques, on voit quel vaste champ s'ouvrirait ainsi à ces leçons de choses, à cet *enseignement intuitif*, dont on ne saurait trop préconiser les avantages.

Convenablement dirigés, ces exercices habitueront les enfants à voir, à bien voir, à observer, à distinguer, à juger, à comparer, à raisonner. Les leçons de choses ne sont pas encore la science, mais elles préparent merveilleusement l'esprit à cet enseignement scientifique, auquel la pédagogie moderne accorde une si large part. Lorsque plus tard les élèves étudieront théoriquement en vue de la science la physique, la chimie, la minéralogie, la botanique, ils n'entreront pas dans un monde inconnu. On aura pu leur montrer les principales productions de la terre, les procédés de fabrication employés dans les manufactures, où le travail de l'homme transforme les produits de la nature. Ils apporteront dans les professions commerciales ou industrielles des notions qu'ils auront recueillies dans la première période de leurs études[1].

1. Je ne veux pas terminer ce chapitre sans rendre hommage à la mémoire d'une femme pleine de cœur et d'esprit, Mme Pape-Carpantier, qui s'était vouée à l'éducation de la première enfance. Elle a puissamment contribué en France à la création des salles d'asile, pour lesquelles elle a écrit des livres remarquables. On n'a pas oublié les trois belles conférences qu'elle a faites sur les *leçons de choses*, aux instituteurs réunis à Paris en 1878, à l'occasion de l'Exposition universelle.

CHAPITRE VI.

La méthode intuitive.

Avant d'aller plus loin, il est essentiel de s'entendre sur la véritable signification et sur la portée de cette *méthode intuitive*, dont l'usage tend à se généraliser. Elle ne doit pas s'appliquer seulement à l'instruction du premier âge; mais il est indispensable d'en faire pénétrer l'esprit dans tous les degrés de l'enseignement public.

« Le mot *intuition*, a dit M. Buisson[1], qui n'est pas encore d'un usage très commun, est un mot parfaitement formé, qui appartient à notre bonne langue, et, comme tous ceux qui expriment un fait très simple, il est plus facile à comprendre qu'à définir..... L'intuition, c'est l'acte le plus naturel et le plus spontané de l'intelligence humaine, celui par lequel l'esprit saisit une réalité sans effort, sans intermédiaire, sans hésitation. C'est une « aperception immédiate[2] », qui se fait d'un seul coup d'œil en quelque sorte. S'agit-il d'une réalité matérielle, les sens la perçoivent aussitôt: c'est le cas le plus simple, le plus familier, le plus facile à remarquer. S'agit-il d'une idée, d'une vérité, de réalités, enfin, qui ne tombent pas sous les sens, nous disons encore que nous les saisissons par intuition, lorsqu'il suffit à notre esprit qu'elles se présentent à lui pour qu'il les affirme et les comprenne, sans le secours du raisonnement et de la discussion. Nous procédons par intuition toutes les fois que notre esprit, soit par les sens, soit par le jugement, soit par la conscience, connaît les choses avec ce degré d'évidence et de facilité que présente

1. Conférence sur l'enseignement intuitif faite aux instituteurs, le 21 août 1878.
2. Expression souvent employée par le philosophe Cousin.

à l'œil la vue distincte d'un objet. Ainsi, l'intuition n'est pas une faculté à part, ce n'est pas quelque chose d'étranger et de nouveau dans l'âme humaine. C'est l'âme humaine elle-même apercevant spontanément ce qui existe en elle ou autour d'elle. De là trois sortes d'intuition, ou, plus exactement, trois domaines dans lesquels l'intuition peut s'exercer sous des formes diverses, mais toujours avec les mêmes caractères essentiels : l'*intuition sensible*, celle qui se fait par les sens; l'*intuition mentale* proprement dite, celle qui s'exerce par le jugement, sans l'intermédiaire ni de phénomènes sensibles, ni de démonstrations en règle; enfin, l'*intuition morale*, celle qui s'adresse au cœur et à la conscience. »

Cette définition de l'intuition diffère, comme on le voit, de celle des philosophes allemands, qui font consister l'enseignement intuitif dans le sens de l'intuition sensible, dans ce que nous avons désigné sous le nom d'*enseignement par l'aspect ou par les yeux.* Sans diminuer la part dévolue à cet enseignement, nous croyons que l'intuition a bien d'autres services à rendre. Nous la faisons consister non dans l'application de tel ou tel procédé, mais dans l'intention et l'habitude générale de faire agir, de laisser agir l'esprit de l'enfant, selon les lois qui régissent ses instincts intellectuels.

L'idée de présenter aux enfants sous une forme attrayante les objets de leurs premières études n'est pas neuve. On a plus d'une fois signalé le contraste fâcheux entre l'existence aimable et douce de la maison maternelle et la pénible contrainte de l'école, remplaçant les amusements et les jeux, qui sont le charme du jeune âge, par l'assujettissement à des études plus ou moins sérieuses.

Frœbel et Pestalozzi, posant en principe que l'éducation donnée par l'école ne doit être que la continuation, le prolongement de l'éducation maternelle, veulent que les occupations de l'école ne soient encore que des jeux, entretenant chez les jeunes enfants le contentement et la

joie, qui sont les éléments du bonheur dans le présent et le gage pour l'avenir d'un caractère aimable et doux.

Mais ce qui est pour le premier âge un excellent système ne saurait être, sans les plus graves inconvénients, appliqué aux années où commencent les études sérieuses. Ce n'est pas en se jouant que l'on apprend à lire, à écrire, à calculer, à s'initier aux lois du langage, à la connaissance de la géographie et de l'histoire : supprimer chez l'élève le travail, la peine et l'effort qu'exige le labeur de la réflexion et de la pensée, c'est oublier les conditions sans lesquelles il n'est point d'instruction solide et réelle ; c'est méconnaître les lois de la nature, qui impose à l'homme l'obligation de lutter contre les difficultés de la vie, difficultés qu'il ne surmonte que par son énergie et son initiative personnelle. Qu'il y ait une part, une large part accordée aux récréations et aux exercices agréables, mais que le travail reprenne ses droits dans la classe.

Il y a autant d'inconvénient à faire de la classe un lieu de récréation qu'à faire de la cour de récréation un lieu d'étude. L'éducation attrayante que nous désirons pour l'enfance consiste donc, non pas à supprimer l'étude, mais à la faire aimer, mais à employer tous les moyens possibles pour tenir l'attention en éveil, pour surexciter l'intelligence et faire coopérer l'élève lui-même à l'œuvre de son éducation.

Un des hommes qui, de notre temps, ont rendu à l'instruction de la jeunesse les plus grands services, M. Gréard, a résumé magistralement les principes de la méthode intuitive, qui est trop souvent appliquée maladroitement, dans le passage suivant, que les instituteurs de la jeunesse ne sauraient trop méditer : « Ménager les préceptes et multiplier les exercices ; ne jamais oublier que le meilleur livre pour l'enfant c'est la parole du maître ; n'user de sa mémoire si souple, si sûre, que comme d'un point d'appui, et faire en sorte que l'enseignement pénètre jusqu'à son intelligence, qui, seule, peut en conserver l'empreinte fé-

conde... ; l'amener par des questions bien enchaînées à *découvrir* ce qu'on veut lui montrer; l'habituer à raisonner; faire qu'il trouve, qu'il voie; en un mot, tenir incessamment son raisonnement en mouvement, son intelligence en éveil ; pour cela, ne rien laisser d'obscur qui mérite explication, pousser des démonstrations jusqu'à la figuration matérielle des choses, toutes les fois qu'il est possible; dans chaque matière, dégager des faits confus qui encombrent l'intelligence les faits caractéristiques... ; aboutir en toute chose à des applications judicieuses, utiles, morales : en lecture, par exemple, tirer du morceau lu toutes les explications instructives qu'il comporte; en grammaire, partir de l'exemple pour arriver à la règle, dépouillée des subtilités de la scolastique grammaticale... ; tirer des sujets d'exercices non des recueils fabriqués à plaisir pour compliquer les difficultés de la langue, mais de choses courantes, d'un incident de classe, des leçons du jour... ; inventer des exemples sous les yeux de l'élève, ce qui pique son attention, les lui laisser surtout inventer lui-même, et toujours les écrire au tableau noir; ramener toutes les opérations du calcul à des exercices pratiques empruntés aux usages de la vie ; n'enseigner la géographie que par la carte, en étendant progressivement l'horizon de l'enfant de la rue au quartier, du quartier à la commune, au canton, à l'arrondissement, au département, à la France, au monde... ; en histoire, sacrifier sans scrupule les détails de pure érudition pour mettre en relief les grandes lignes du développement de la nationalité..., les progrès des idées sociales, les conquêtes de l'esprit, qui sont les vraies conquêtes de la civilisation chrétienne; placer sous les yeux de l'enfant les hommes et les choses par des peintures qui agrandissent son imagination, et qui élèvent son âme : tel doit être l'esprit des leçons de l'école[1]. »

Sans doute, pour que ces principes soient appliqués

1. GRÉARD, *Mémoire sur l'Instruction primaire,* 1872.

avec intelligence, il faut des maîtres comme on en rencontre trop rarement. Les conseils à cet égard ne manquent pas à ceux qui se vouent à l'instruction de l'enfance[1]; mais, pour atteindre véritablement ce but, nous devons espérer beaucoup de l'institution des Écoles normales primaires, dont nous parlerons plus tard, si dans leur enseignement on donne à la pédagogie une place digne de son importance.



CHAPITRE VII.

La discipline.

La connaissance des meilleures méthodes d'enseignement et l'art de les mettre en pratique ne peuvent s'acquérir qu'au moyen d'études sérieuses. Mais, comme la tâche des maîtres ne consiste pas seulement à travailler d'une manière intelligente à l'instruction de leurs élèves, mais encore à former leur caractère, à leur donner des habitudes d'ordre, de régularité, de respect pour l'autorité chargée de les diriger, un chef d'établissement ne peut gouverner sa maison qu'en imposant une forte et exacte discipline. Or, il n'est pas en pédagogie de question plus grave que celle des moyens disciplinaires à employer, aussi bien dans l'éducation privée que dans l'éducation publique.

La direction de la première enfance, dévolue aux mères, ne porte ses fruits que si leur tendresse, souvent aveugle, s'éclaire des lumières de la science et de la raison. A l'âge où les enfants et les jeunes gens sont réunis dans les écoles, la tâche des maîtres, assez facile lorsqu'il s'agit de mai-

1. Je recommande particulièrement la lecture de l'ouvrage composé par mon ancien et vénérable ami, M. Théry, et qui a pour titre : *Conseils aux Instituteurs*. (Hachette.)

sons ne recevant que des élèves externes, devient extrêmement pénible et délicate dans les établissements à pensionnaires. Nous dirons ailleurs ce que nous pensons de l'internat et de ses graves inconvénients. Nous ne les considérons pour le moment qu'au point de vue de la discipline. C'est ici que l'on peut se faire une juste idée de l'intelligence, du savoir, et surtout des qualités morales que devraient posséder les instituteurs et les institutrices. Quelle prudence! quel dévouement! quel amour de la jeunesse exige leur profession, la plus noble de toutes, et qu'ils ne devraient embrasser que s'ils y sont portés par une vocation réelle.

La Révolution a compris que, si toutes les professions ont besoin d'un apprentissage, les maîtres de la jeunesse doivent surtout recevoir une éducation spéciale dans des maisons où ils sont initiés aux principes de la pédagogie. On attache avec raison aujourd'hui un grand intérêt aux Écoles normales qu'elle a créées, ces *training schools*, comme les appellent les États-Unis, instituées pour rendre cet important service à l'éducation de la jeunesse.

En supposant que les directeurs des Écoles primaires, ainsi que les maîtres de l'enseignement le plus élevé, soient bien pénétrés des principes de la science pédagogique, qu'ils aient étudié les méthodes qui, bien que s'appuyant sur les mêmes principes, doivent être appropriées aux différents âges, ils apprendront bientôt combien il est difficile de les appliquer. L'expérience leur donnera peut-être le tact et l'habileté qu'il leur est nécessaire de posséder. Mais il faut que, avant de mettre le pied dans l'école, ils se figurent bien qu'ils entrent dans un sanctuaire où ils ont à exercer un ministère véritable, et qu'eux aussi ont charge d'âmes.

Connaissent-ils bien les aptitudes, l'esprit, le caractère des élèves pour lesquels ils remplacent les familles? Ont-ils pour l'enfance cet amour sincère, ce respect dont l'antiquité imposait avant tout l'obligation? Savent-ils bien qu'ils ont affaire à des êtres libres, dont ils ont à di-

riger, et non à forcer la volonté? « L'enfant, dit Mme d'Agoult, appartient-il à la famille ou à l'État? L'enfant appartient à Dieu. La notion de possession ne s'applique point à une créature libre. L'autorité momentanée et conditionnelle n'est qu'un devoir, et non un droit : les instituteurs sont des guides, et non des maîtres. »

Ne considérez pas, dirons-nous, à notre tour, aux instituteurs et aux institutrices, l'enfant confié à vos soins comme ayant un cerveau qui retient tout ce que l'on y met, et comme un être dont le caractère subit tout ce qu'on lui impose. Une nation dont les enfants seraient élevés d'après ce principe ne posséderait que des hommes humblement disciplinés à ne croire que la parole écrite et à s'incliner devant la force établie. Apprenons aux enfants à observer, à penser, à vouloir, à être enfin par eux-mêmes en vertu de leur propre force. Ces enfants, qui seront un jour citoyens d'un pays libre, doivent apprendre à se soumettre à une autorité toute morale.

Est-ce à dire qu'il faille employer à leur égard la doctrine du *laisser faire*, et que l'on doive compter sur leurs dispositions naturelles et sur les bons instincts que Rousseau leur suppose? Est-ce à dire qu'il suffise d'appliquer aux infractions faites par eux aux règles ou aux devoirs la discipline des conséquences qui résultent de leur désobéissance? Ce système, défendu par Herbert Spencer, aurait sans doute cet avantage, que le mérite ou le démérite de l'élève se trouverait déterminé par ses actes mêmes, et non par la volonté ou l'appréciation personnelle du maître. Les parents ou ceux qui les remplacent seraient ainsi dégagés de la responsabilité d'une punition infligée; elle serait rejetée tout entière sur des agents impersonnels, contre lesquels l'enfant ne peut avoir aucun ressentiment. Mais ce serait, dit très bien A. Bain, méconnaître le caractère des enfants, de leur imprévoyance et de leur peu de soin pour l'avenir, que de se contenter d'un pareil système.

Non, la direction morale de la jeunesse ne produirait

que des effets médiocres, si l'on se bornait à ces généralités et à ces doctrines spécieuses, dont un peu d'expérience constate l'inefficacité. Cette direction n'est pas une chose aussi simple et aussi facile qu'on pourrait le croire. Pour établir soit dans la famille, soit dans les maisons d'éducation, l'ordre dans le travail, la régularité dans la conduite, l'amour du bien, l'obéissance au devoir, il est indispensable de connaître à fond les instincts naturels, les habitudes acquises, les mobiles divers dont il faut habilement se servir pour faire incliner la volonté de l'élève vers le but que l'on désire atteindre.

Cet art suprême, qui consiste à conduire vers le bien ou à détourner du mal, appliqué à l'enfance, est précisément celui que doivent employer, pour conduire les hommes, pour gouverner les États, tous ceux qui, revêtus de quelque autorité, ont à exercer le pouvoir de récompenser ou de punir. La question de l'autorité dans l'école a donc une portée sociale qui justifie l'importance qu'il convient, selon nous, d'y attacher.

On a cru longtemps que le mobile le plus puissant de diriger la volonté rebelle au sentiment du devoir était la crainte, et c'est à cette opinion qu'est dû l'usage des châtiments corporels, considérés comme les plus efficaces de tous. Le fouet a régné dans les établissements tant que l'expérience, l'étude, les conseils d'esprits supérieurs, n'avaient pas rendu familières aux parents et aux maîtres les prescriptions de la science pédagogique.

Cette ignorance serait aujourd'hui inexcusable, et aucun de nos établissements scolaires ne pourrait reproduire le spectacle que Montaigne, dans son style imagé et pittoresque, nous a dépeint en parlant des Collèges de son temps : « Ceste police de la plus part de nos Colleges m'a toujours despleu : on eust failly, à l'adventure, moins dommageablement, s'inclinant vers l'indulgence. C'est une vraye geaule de jeunesse captive : on la rend desbauchee, l'en punissant, avant qu'elle le soit. Arrivez y sur le poinct

de leur office, vous n'oyez que cris, et d'enfants suppliciez et de maistres enyvrés en leur cholere. Quelle maniere pour esveiller l'appetit envers leur leçon, à ces tendres ames et craintifves, de les y guider d'une trongne effroyable, les mains armees de fouets! »

« Ostez-moi, dit-il ailleurs, la violence et la force; il n'est rien, à mon advis, qui abastardisse si fort une nature bien née. »

Cet emploi de la violence et de la force, qui avilit aussi bien celui qui l'emploie que celui qui la subit, a pour conséquence que les enfants qui s'y habituent à la longue y deviennent tout à fait insensibles. « J'ay vu, dit encore Montaigne, des hommes, des femmes et des enfants ainsi nays, qu'une bastonnade leur est moins qu'à moy une chiquenaude, qui ne remuent ny langue, ny sourcil aux coups qu'on leur donne[1]. » (MONTAIGNE, *Essais*, liv. Ier, chap. XXV.)

Il est heureusement d'autres mobiles, d'autres sentiments plus puissants que la coercition, dont la psychologie constate l'existence, détermine la nature et circonscrit l'action. Ils sont nombreux, et il est utile de n'en négliger aucun.

Il n'est pas un seul enfant qui ne soit plus ou moins dominé par le sentiment de sa personnalité, par ce *moi* que Pascal trouvait si *haïssable*, mais qui a de bons côtés, dont il faut savoir se servir, et de mauvais, qu'il est utile de réprimer. Nous aimons, en général, à trouver en nous-mêmes quelques-unes des qualités qui font naître à l'égard de ceux qui en sont doués le respect, l'estime et quelquefois l'admiration. C'est rendre un grand service à l'en-

1. On sait que le fouet, *flogging*, est encore en usage dans plusieurs écoles d'Angleterre. Les élèves mettent leur orgueil à le subir sans murmurer. On dit que, dans une de ces écoles, le directeur ayant voulu remplacer ce genre de correction par une amende et des pensums ou un surcroît de travail, les élèves se révoltèrent aux cris de : « Vive le fouet ! à bas l'amende ! »

fant que de lui faire procurer la satisfaction que donne l'estime de soi-même. Son plaisir devient plus vif lorsque la bonne opinion qu'il a de lui-même semble justifiée par l'éloge que lui donne un maître aimé et respecté. Ce plaisir est encore plus grand et produit un effet plus puissant encore lorsque les témoignages qu'il reçoit du maître se fortifient de ceux qu'accordent à son mérite ses compagnons d'études. Les affections et les sympathies qu'a fait naître la communauté des études contribuent à rendre plus agréables les travaux partagés. Un des résultats importants du sentiment social, c'est de provoquer entre les élèves une émulation dont le maître peut tirer un excellent parti. Toute la classe en subit l'influence; elle tend à atteindre le plus haut degré d'instruction qui lui est proposé, et la majorité chez laquelle on a su éveiller ce sentiment entraîne à sa suite ceux qui seraient naturellement peu disposés à s'élever au même niveau.

On rencontre malheureusement bien des sujets qui, étrangers aux impressions qui naissent de la sympathie et de la sociabilité, ne subissent pas l'heureuse influence de ceux qui les entourent, et sont portés par caractère aux sentiments d'antipathie, de haine ou de mépris. La colère, la jalousie, la méchanceté, la cruauté même[1], leur font commettre des actes qu'il est du devoir des maîtres de punir. En manifestant d'une manière énergique leur indignation pour de pareils actes, ceux-ci devront chercher et appliquer les moyens de les réprimer et d'en prévenir le retour. Les Jésuites, qui considéraient les châtiments corporels comme un des moyens disciplinaires qu'ils avaient été forcés d'introduire dans leurs premiers établissements, se fondèrent sur la nécessité de dompter les caractères turbulents et légers d'une noblesse qui, pendant le seizième siècle, en était venue au dernier degré de corruption.

1. La Fontaine a dit en parlant des enfants : « Cet âge est sans pitié. »

Pour dompter, disaient-ils, l'habitude précoce du désordre, pour empêcher cette inclination de l'adolescence vers toutes les violences et tous les vices, il fallait une action forte et des mesures de rigueur. On raconte que l'empereur nègre du Darfour faisait river aux pieds de ses fils une chaîne qui ne se rompait que quand le prisonnier avait appris par cœur le Koran d'un bout à l'autre.

L'adoucissement des mœurs a eu pour conséquence l'adoucissement des corrections disciplinaires. Quoiqu'elles trouvent encore de rares apologistes, nous soutenons que, pour toutes les fautes commises par les enfants, les punitions corporelles sont le pire des remèdes, et qu'elles produisent toujours plus de mal que de bien. Le meilleur moyen de combattre les penchants vicieux est de leur opposer les bonnes dispositions, dont les plus mauvais élèves ne sont pas entièrement dépourvus. Qu'on les intéresse à la science, qu'on profite de la curiosité naturelle qui porte les enfants à apprendre quelque chose de nouveau. On enlèvera à certaines parties de la science, auxquelles les élèves se livrent avec moins d'ardeur, ce que leur étude présente de peu attrayant et de pénible, en employant pour les enseigner les méthodes qui les rendent moins arides et font du travail un plaisir. On donne ainsi satisfaction à leur besoin d'exercer leur activité et leur intelligence; on leur procure selon la méthode socratique le plaisir de découvrir eux-mêmes les vérités qu'il est utile de leur enseigner. En occupant leur esprit, en leur faisant éprouver la satisfaction d'acquérir des connaissances nouvelles, on parvient à les détourner des pensées mauvaises, ou de ce penchant à l'oisiveté et à la paresse qui n'est le plus souvent que le résultat d'un enseignement mal dirigé. La variété et l'alternance des études, qui, pour être fructueuses, doivent être coupées par des récréations, par des intervalles de repos, contribueront puissamment à les leur faire aimer et à leur enlever tout ce qu'elles peuvent avoir de rebutant.

Mais il ne suffit pas de faire trouver dans la satisfaction

que procure aux élèves la culture de leur intelligence la récompense de leur travail; ce n'est pas uniquement à leur intérêt personnel, c'est à des sentiments plus élevés qu'il est utile de faire appel, afin de leur inspirer l'amour de l'étude et d'encourager leurs efforts. La jeunesse est de la sorte maintenue dans un état de contentement, de bien-être et de joie, qui rend la règle moins austère et le joug de la discipline moins pesant; surtout si des établissements vastes et bien aérés offrent assez d'espace pour que tous les mouvements s'exécutent sans difficulté et sans confusion, si des cours spacieuses permettent aux élèves de se livrer à tous les exercices physiques qui les délassent de leurs travaux; s'ils répondent, en un mot, à toutes les conditions hygiéniques, qui, tenant le corps en un bon état de santé, contribuent à donner à l'esprit tout son essor : *mens sana in corpore sano.*

L'amour de la famille, l'affection et le respect des maîtres sont encore des sentiments qui ont une influence puissante sur la conduite des élèves. Les enfants sont portés à aimer ceux qui les aiment, à être bons envers les autres lorsque ceux-ci sont bons envers eux. Ce qu'ils font d'abord sous l'impulsion de ces sentiments, ils le feront plus tard par raison, quand l'âge, ayant mûri leur esprit, leur aura fait comprendre les motifs sur lesquels se fondent les règles qui leur sont imposées, et que leur esprit se sera élevé jusqu'à la notion du devoir, jusqu'au noble principe de la vertu désintéressée pratiquant le bien pour le bien lui-même.

Nous avons dit, en parlant de la variété des mobiles d'action auxquels on doit recourir pour conduire la jeunesse, qu'il est essentiel de n'en négliger aucun. Le talent de les mettre en œuvre est assez rare, il faut malheureusement en convenir; et le succès dépend de l'autorité du maître qui les emploie, et de l'ascendant que lui donne son caractère sur l'esprit de ses élèves. Cette autorité sera toute morale, imprimant le respect et commandant l'obéis-

sance. Comme l'a si bien dit un des juges les plus expérimentés et les plus compétents en matière d'éducation, M. Maggiolo, ancien inspecteur d'académie à Nancy : « Ce n'est ni l'âge, ni la taille, ni la parole hautaine, ni les menaces, qui donnent aux maîtres cette autorité; c'est l'égalité de l'esprit, la fermeté, la modération, la bonté, et surtout la justice. »

Il ne suffit pas au maître de s'être pénétré des principes sur lesquels repose l'art d'enseigner, de connaître les moyens à employer pour établir une exacte discipline dans la maison qu'il dirige; le difficile et l'important est de les mettre en pratique. Les Américains sont admirables dans les conseils qu'ils donnent à ce sujet aux instituteurs : « Dirigez, leur disent-ils, vos élèves, autant que possible, par les influences morales, par la bonté et un appel aux plus hautes facultés de l'âme; enseignez-leur le respect d'eux-mêmes ; qu'ils apprennent par vos exemples à se rendre maîtres de leurs passions, et qu'ils obéissent non par crainte, mais dans le sentiment de leurs obligations; que votre manière d'agir soit celle du père de famille; ne punissez jamais sous l'empire de votre première impression ; n'épargnez pas les avis bienveillants ni les éloges et les récompenses. » Dans l'État d'Indianopolis, toute une série de maximes disciplinaires est placée sous les yeux des maîtres. En voici quelques-unes où l'on indique d'une manière concise la ligne de conduite qu'ils doivent tenir : « Instituteurs, n'ayez qu'une règle : faire ce qui est juste. — Ne menacez jamais. — Quand vous accordez quelque chose, que ce soit cordialement. — Ne revenez pas sur un refus. — Punir dans la colère, c'est se venger. — Ne grondez pas, et abstenez-vous de parler trop haut. — Soyez maîtres de vous afin d'être maîtres des autres. — Point de recherche trop minutieuse des fautes. — Jamais d'ordres inutiles. — Soyez justes, polis, sympathiques, en même temps que fermes dans vos rapports avec les familles. »

Savoir récompenser et punir à propos, tel est, en résumé,

la double tâche imposée à tout homme chargé de gouverner et de diriger la jeunesse. Les prescriptions les plus minutieuses sont données par toutes les administrations scolaires; elles sont conformes aux principes généralement adoptés aujourd'hui; qu'il nous suffise de les avoir posés et d'en avoir fait apprécier l'importance.



CHAPITRE VIII.

L'internat, l'externat, le système tutorial.

Nous ne croyons pas nécessaire de revenir sur la question de la coéducation des deux sexes, préconisée par Condorcet, et presque généralement pratiquée dans les écoles des États-Unis d'Amérique. La réunion, dans un même établissement, des jeunes gens et des jeunes filles se livrant à des études communes ne peut être que le résultat d'une extrême confiance dans les dispositions morales, naturelles ou acquises, des élèves des deux sexes; d'autres nations, telles que la Suède, le Danemark, la Hollande, la Suisse, partagent cette confiance, que l'expérience seule pourra justifier.

C'est de principes tout différents que les autorités préposées en France à l'éducation de la jeunesse se sont généralement inspirées. Les règlements, les mesures disciplinaires y sont conçus d'après cette fausse idée, que l'éducation consiste principalement à combattre les mauvais instincts et les penchants vicieux que chacun apporte en naissant, et que la société ne fait souvent que développer. On pense donc qu'il faut se garder de faire asseoir sur les mêmes bancs les petits garçons et les petites filles des Écoles primaires, et, à plus forte raison, les élèves d'un âge plus avancé. Les écoles *mixtes* pour des enfants de cinq à six ans sont à

peine tolérées comme une nécessité dans les communes rurales, qui ne peuvent faire les frais de deux établissements distincts. Aussi proposerait-on vainement, comme un exemple à suivre, celui des nations qui trouvent naturel de réunir les étudiants des deux sexes pour les initier à la connaissance des sciences et des lettres, et qui pensent que, quand ils se sont trouvés en contact depuis leur enfance, de même qu'ils sont destinés à l'être dans le reste de leur existence, il n'y a pas de raisons suffisantes pour les séparer dans l'école.

En rendant hommage à ces nations, qui trouvent dans ce système d'éducation des avantages compensant suffisamment les inconvénients réels que l'on pourrait y signaler, nous sommes bien forcé de reconnaître que ce qui le rend peu praticable en France, indépendamment des considérations relatives aux mœurs et aux habitudes sociales, c'est que la plupart des établissements d'instruction sont des internats. Partout ailleurs on peut d'autant plus facilement faire participer les enfants des deux sexes à un enseignement commun, que, s'ils quittent pendant plusieurs heures la famille ou ses représentants, ils viennent y retrouver pendant le reste de la journée cette éducation domestique qu'elle seule donne d'une manière satisfaisante.

D'après ces conditions, nous sommes très disposé à croire qu'un usage qui a reçu l'approbation des maîtres les plus distingués des pays étrangers n'aurait pas pour la France les inconvénients dont les esprits timorés ou trop attachés à d'anciennes traditions s'exagèrent la gravité. En tout cas, nous considérons comme digne d'une grande attention la question qui concerne ce système de l'internat adopté généralement en France pour les établissements d'instruction.

Pour les jeunes filles, il est inutile d'insister sur les raisons qui ont fait condamner jadis le régime des couvents.

L'internat n'a pas eu d'effets moins désastreux pour les jeunes gens, obligés de suivre pendant dix années le cours de leurs études dans les casernes que l'on décore des noms pompeux de *Collèges* et de *Lycées*. A notre avis, aucun progrès moral ne s'accomplira tant que l'on n'aura pas renoncé à un système de réclusion, dont les abus sont flagrants, malgré les palliatifs que l'on s'efforce d'y introduire; malgré le zèle et la bonne volonté que peuvent déployer les fonctionnaires chargés de diriger ces établissements, depuis le proviseur et le principal jusqu'aux humbles maîtres répétiteurs et maîtres d'étude.

Ce sont les doctrines religieuses d'autrefois qui ont posé en principe que, pour approcher de la perfection morale, il faut se détacher *du siècle*, vivre dans la retraite et renoncer au monde. Le progrès individuel et l'intérêt de la société exigent aujourd'hui que tous, hommes et femmes, aient été initiés de bonne heure aux devoirs qu'ils auront à remplir envers leurs semblables. Les raisons qui ont fait considérer les internats comme la condition essentielle de tout progrès intellectuel, et comme la meilleure école pour former les caractères, n'ont pas fait appliquer seulement aux jeunes enfants ce système emprunté aux traditions des monastères; on l'a généralisé, et il semblerait que tout fût perdu si l'on n'y astreignait les jeunes gens d'un âge mûr admis dans les grandes Écoles spéciales.

Napoléon, qui s'était empressé d'adopter le système favori des Jésuites pour ses Lycées, eût été fort disposé à y enfermer avec leurs élèves les directeurs et les professeurs condamnés au célibat. En créant les Écoles normales pour le recrutement des instituteurs et des institutrices, on avait eu la pensée de laisser en liberté les élèves destinés à recevoir l'enseignement que comportent ces importantes fonctions. Il semblait naturel qu'ils fissent l'apprentissage des nécessités de la vie auxquelles ils ont la mission de préparer les enfants confiés à leurs soins. On s'en est bien gardé. En Allemagne, en Italie, dans les États du

Nord, partout les Écoles normales sont des externats. Dans quelques villes, comme à Bruxelles, à Utrecht, à Liège, les jeunes garçons et les jeunes filles reçoivent une instruction commune. L'on s'applaudit hautement de cette association des deux sexes à une œuvre qu'ils seront mieux à même d'accomplir.

En France, la vie cloîtrée est de rigueur. Absorbés par les préoccupations qu'exige la tenue d'une maison et par la nécessité de pourvoir à ses besoins matériels, directeurs et directrices ont à peine le temps de surveiller comment s'accomplissent les fonctions des maîtres et des élèves.

Il est inutile d'insister sur les avantages de l'externat au point de vue purement économique ; qu'il nous suffise de faire remarquer que les établissements à pensionnaires exigent des dépenses qui seraient plus utilement consacrées à l'acquisition du matériel nécessaire à toutes les branches de l'enseignement.

On convient généralement que c'est au foyer paternel, que c'est au sein de la famille que la jeunesse peut recevoir la première éducation, dont le temps efface rarement la bienfaisante influence ; et cependant l'on s'empresse d'éloigner l'enfant de ce sanctuaire, pour le confier à des mains étrangères, pour le mettre en contact avec des condisciples que le hasard réunit autour de lui, et dont la corruption précoce peut mettre son innocence en péril.

Nous pourrions, après tant d'autres, signaler les dangers que fait courir cette agglomération d'un grand nombre d'enfants dans un même établissement, ne serait-ce même qu'au point de vue de l'hygiène. Nous nous bornerons à exposer les tristes conséquences produites par le régime disciplinaire auquel il est impossible de ne pas recourir, lorsqu'il s'agit de soumettre à une règle commune des enfants apportant les dispositions et les caractères les plus divers. Il faut y plier les esprits les plus indépendants aussi bien que les plus souples. On s'est quelquefois imaginé que

l'on peut conduire cette vive et turbulente jeunesse par la douceur, la persuasion, les conseils affectueux, en suscitant entre les élèves une généreuse émulation, en faisant uniquement appel à leurs bons sentiments, en les habituant à ne prendre pour règle de leurs actions que le devoir. Ces excellents moyens, employés avec succès lorsqu'il s'agit de jeunes gens qui, pendant quelques heures de la journée seulement, sont réunis pour entendre les leçons d'un professeur, sont malheureusement insuffisants dans de nombreux internats. Là, une discipline sévère, une discipline toute militaire peut à peine maintenir cet ordre extérieur, qu'il faut obtenir avant tout.

A ces inconvénients ajoutons ceux qui résultent de l'accumulation des travaux imposés aux élèves, même aux plus jeunes, particulièrement par les exigences de l'enseignement classique, tel qu'il a été organisé jusqu'à présent, de cet enseignement, qui trop souvent est détourné de son vrai but, de faire des hommes, et non de préparer seulement des bacheliers ou des aspirants aux Écoles spéciales du Gouvernement. Pour suffire à ce travail, ce n'est pas trop de douze heures de classe ou d'étude, pendant lesquelles des jeunes gens, ayant besoin de mouvement, de liberté, d'air et d'espace, sont tenus immobiles, silencieux, dans une contention d'esprit fatigante, au grand détriment de leur bien-être physique et de leur développement moral.

Depuis leur lever jusqu'à leur coucher, chaque heure a son emploi rigoureusement calculé; il n'est pas un seul instant de la journée où la moindre place soit réservée au libre arbitre et à l'esprit d'initiative. Ce que l'on ne saurait trop redire, c'est qu'il est bien peu raisonnable d'élever les jeunes gens et les jeunes filles[1], qui devront tôt ou tard

1. D'après la loi du 21 décembre 1880, l'externat est la règle pour les établissements de l'État destinés à l'instruction des jeunes filles; l'internat, une exception, qui doit être autorisée par l'administration. (*Note des Éditeurs.*)

prendre place dans la société et dans le monde, en commençant par les séquestrer. On prend soin de leur apprendre comment vivaient les Romains et les Grecs, tandis qu'il leur importerait surtout de savoir quelles seront leurs relations avec leurs contemporains.

Le résultat le plus désirable de l'éducation serait de former des caractères fortement trempés, des hommes sachant se conduire, prendre un parti, se décider, capables de se diriger eux-mêmes ; mais le moyen de développer le sentiment de la responsabilité et l'énergie morale chez des enfants qui pendant dix ans ont été dispensés d'agir par eux-mêmes, de raisonner et de prendre des résolutions viriles, qui sont assujettis à des obligations, à des règles, qu'on a pris soin de déterminer d'avance, et dont il ne leur est pas permis de s'écarter? « En Angleterre, en Allemagne, dit M. Jules Simon, on songe plus que chez nous à former la volonté: on y prépare à la vie, nous préparons aux examens[1] ». Il faut apprendre de bonne heure à user de sa liberté, à porter sa responsabilité. Cette loi de la vie humaine, qui est la loi suprême de l'éducation, a été rendue évidente par les écrits de Montaigne, de Locke, de J. J. Rousseau et des hommes qui, parmi les modernes, ont refusé de renfermer toute la politique dans l'immobilité, et toute la vertu dans l'obéissance.

Si quelques sujets distingués sortent de ces établissements, en possession de quelque force intellectuelle et morale, ayant échappé à cette sorte d'atrophie intellectuelle que produit un régime si contraire à la nature, combien n'y en a-t-il pas qui n'emportent du Collège qu'un amer souvenir de la reclusion dans laquelle se sont écoulées leurs plus belles années? N'a-t-on pas raison de remarquer qu'un pareil système ne peut donner à la société que des esprits ou façonnés à l'obéissance ou prêts à se révolter contre toute autorité ?

1. JULES SIMON, *Réforme de l'Enseignement secondaire.*

En supposant, ce que nous ne croyons pas, que la forte discipline à laquelle sont assujettis les élèves dans les internats contribue à rendre leurs études plus sérieuses et à en assurer le succès, on conviendra néanmoins que tout le temps que l'on consacre à leur instruction est presque entièrement perdu pour leur éducation, pour cette éducation dont il semble que l'on devrait avoir quelque souci ! D'habiles et sages directeurs considèrent comme le premier de leurs devoirs de chercher les moyens d'agir sur le cœur aussi bien que sur l'intelligence des jeunes gens que leur confient les familles et l'État. Ils savent qu'ils ont charge d'âmes; ils sont souvent secondés par des professeurs qui, mettant l'enseignement des vertus morales au-dessus de la science qu'ils enseignent, ne laissent échapper aucune occasion de faire naître chez leurs élèves les sentiments généreux, l'amour du bien, du beau et le respect du devoir. Il y a, d'ailleurs, dans l'étude des chefs-d'œuvre des grands écrivains, des historiens, des philosophes, des poètes de tous les pays, une foule de traits que recueille la mémoire, et qui, au point de vue des sentiments moraux, exerce une influence dont la jeunesse n'a pas toujours conscience, mais qui se fait jour plus tard dans le cours de la vie. Cette action moralisatrice serait bien plus puissante si elle s'exerçait dans la famille. Elle ne serait pas seulement excellente pour l'enfant; elle rejaillirait sur la famille elle-même, qu'elle rendrait meilleure, plus attentive, plus dévouée aux devoirs qu'elle aurait à remplir; elle l'habituerait ainsi à ne pas compter sur les autres pour cette éducation morale, qu'elle est plus apte que personne à donner d'une manière efficace.

Les nations pour lesquelles l'accumulation de 700 à 800 enfants dans un Lycée est un juste sujet d'étonnement, et qui condamnent absolument le système de l'internat, ont trouvé depuis longtemps le moyen de concilier les avantages de l'instruction avec les puissantes et incomparables ressources d'éducation morale qu'on ne peut rencontrer

que dans la famille. Réunis dans des établissements pourvus de toutes les ressources qui assurent le succès de l'enseignement le plus complet, et débarrassés de tout l'attirail et de tous les soucis qu'exige le régime de l'internat, les jeunes gens ont l'avantage de vivre, soit au sein même de leurs familles, soit dans des maisons particulières, chez des professeurs, des ministres de la religion, choisis par leurs parents ou désignés par des administrations locales. Tel est le *régime tutorial*, adopté par les États-Unis, l'Angleterre, la Suisse, l'Italie, mis autrefois en pratique dans plusieurs contrées de la France, et que tous les efforts de la pédagogie devraient travailler à lui rendre.

Pour le présent, les familles qui habitent hors des grands centres d'instruction sont bien obligées d'envoyer leurs enfants dans les internats. Il ne faut pas songer à les supprimer immédiatement. C'est encore un mal nécessaire, tant que l'on ne sera point parvenu à instituer auprès des établissements d'instruction, ne recevant que des externes, ces *maisons tutoriales* dont on commence à reconnaître l'importance au point de vue de l'éducation[1].

Dans la loi récemment votée sur l'enseignement secondaire des jeunes filles, il a été reconnu que, dans les établissements fondés par l'État ou les communes, l'externat sera la règle, et l'internat, l'exception. Les Chambres ont ainsi résolu la question dans la mesure de ce qu'il est possible de faire aujourd'hui.

L'excellent et spirituel Bersot, de regrettable mémoire, terminait ainsi un chapitre remarquable sur les abus des grands Collèges, abus dont le plus ordinaire est une discipline nécessairement rigoureuse : « Le vrai problème de l'éducation publique est de trouver un moyen terme entre la discipline du régiment et les mollesses, les gâteries de

1. Il a été question dans ces dernières années d'un projet d'établissement dans lequel serait appliqué, sur une grande échelle, le système tutorial, dans une commune voisine de Paris.

la famille : car la discipline du régiment n'est pas faite pour des enfants, et les mollesses de la famille ne font pas des hommes. Avec les grandes agglomérations d'élèves, il n'y a plus à chercher ce moyen terme : tout va au commandement. Je sais que chez nous cette régularité, cette marche au tambour ne manque jamais son effet, et que pour quelques Français c'est un des plus beaux spectacles de la création ; mais d'autres sont moins enthousiastes : ils voudraient pour cet âge tendre, pour ces âmes incertaines et pliables en tous sens, une main à la fois ferme et flexible, une direction tempérée de raison et de bonté, qui, attentive aux personnes, à leurs diversités originelles, aille toucher sûrement dans chacune le ressort que la nature y a mis. Qui de nous, dans son enfance ou sa jeunesse, n'a senti le besoin d'une telle direction, et, s'il l'a rencontrée, n'en a gardé un vif souvenir, plein de reconnaissance ? Qui de nous aussi ne souhaite de retrouver cela pour ses enfants ?

« Nous ne voulons pas presser ces considérations, que nos lecteurs achèveront aisément. Si elles sont justes, la conclusion pratique qui nous paraît en devoir sortir, c'est qu'au lieu d'accumuler les élèves dans un Collège, l'État et les villes feraient bien de multiplier les Collèges, en les invitant à se rapprocher autant que possible de ce modèle naturel : une famille bien ordonnée [1]. »

1. *Questions d'Enseignement, Études sur les Réformes universitaires*, par E. Bersot. (Paris, Hachette, 1880.)



CHAPITRE IX.

L'hygiène scolaire.

La connaissance des lois de l'hygiène, pour lesquelles nous possédons d'excellents ouvrages, doit constituer, dans un avenir plus ou moins éloigné, une manière de vivre conforme à la raison, et préparant des générations plus vigoureuses. Si une forte santé et l'énergie morale qu'elle procure sont pour l'homme les premiers éléments du bonheur, la science qui a pour objet la conservation de cette santé ne le cède à aucune autre.

Outre ces principes généraux, il en est de plus particuliers, qui, spécialement recommandés pour les établissements d'instruction, externats ou pensionnats, sont une des parties essentielles de l'éducation et doivent être, par conséquent, l'objet de la plus grande attention.

Les administrations scolaires ont récemment prescrit des règles pour la construction des bâtiments d'école, la disposition et l'aménagement du mobilier, la ventilation, l'aération des salles où se réunissent les élèves, tout ce qui concerne l'alimentation, l'habillement, le service médical. Elles ont déterminé l'ordre des exercices, etc., etc. Mais, indépendamment des services que les prescriptions hygiéniques peuvent rendre à la jeunesse dans l'ordre intellectuel et dans l'ordre physique, elles doivent avoir pour but quelque chose de plus important encore, en précisant dans le régime des élèves, dans la surveillance dont ils sont l'objet, dans le choix du personnel qui les entoure, les conditions indispensables pour assurer, non seulement la moralité, mais la culture, l'élévation des âmes et des caractères.

L'application de ces règles, déjà assez difficile dans la famille et dans les externats, est malheureusement d'une

exécution presque impraticable et trouve des obstacles insurmontables dans les pensionnats.

Il y en a qui, par exemple, comme le Lycée Louis-le-Grand, concentrent, dans un espace relativement médiocre, de 700 à 800 élèves pensionnaires ou demi-pensionnaires et presque autant d'externes.

Si, comme nous l'avons montré, les inconvénients de l'internat sont considérables pour l'ordre des travaux, la discipline, la santé et le bien-être des élèves, tout ce qui concerne l'éducation morale, c'est-à-dire la véritable éducation, s'y trouve dans des conditions détestables.

On est effrayé de la multitude de soins qu'il faut apporter pour assurer l'ordre, le travail et la surveillance des pauvres jeunes gens tenus pendant dix ans en captivité dans ces maisons, où ils devraient être préparés au combat de la vie par une éducation réunissant tout ce qui est nécessaire au développement de leurs facultés physiques, intellectuelles et morales.

Exposons brièvement d'abord à quelles conditions hygiéniques doivent répondre la construction et l'ameublement des écoles publiques, et en particulier de celles qui ne reçoivent que des élèves externes.

D'intéressantes expériences ont été faites en France et à l'étranger sur les inconvénients et même les dangers auxquels sont exposés les enfants dans les écoles mal construites, insuffisamment aérées, réunissant un trop grand nombre d'élèves dans le même local, et pourvues de tables ou de bancs établis sans que l'on ait tenu compte de l'âge et de la taille de ceux à qui ils sont destinés. Les conséquences d'un mobilier scolaire défectueux sont déplorables : de là résultent (des expériences en font foi) les déviations de la taille, la déformation des membres, l'altération de la santé et la myopie. Le docteur Guillaume, de Neufchâtel, en Suisse, a publié les résultats de ses observations personnelles à cet égard. Sur 350 garçons, il a rencontré 62 cas de déviation de la colonne vertébrale, et sur

381 jeunes filles, 156 cas à des degrés plus ou moins avancés. Des résultats semblables ont été constatés par le docteur Eulenburg, de Berlin, et le docteur Frey, de Zurich.

Quant à la myopie et aux autres maladies des yeux, elles proviennent, ainsi que l'a démontré le docteur Liebrecht, dans son ouvrage intitulé : *L'École et son influence sur la vue*, de l'insuffisance ou de la mauvaise disposition de l'éclairage des classes, ou d'une fausse position de l'élève pendant le travail. Le docteur Herman Cohn, de Breslau, est arrivé, par suite de 10 000 observations sur des écoliers, aux résultats suivants : il a trouvé dans l'École primaire rurale 2 myopes sur 100 élèves; dans l'École urbaine, 9; dans l'École moyenne, 15; dans l'École supérieure des filles, 18; et, enfin, au Gymnase[1], 55,8 sur cent ! N'y a-t-il pas quelque chose d'effrayant dans cette pensée, que la myopie se développe à mesure que le degré de l'instruction s'élève. Lors même que ces données de la statistique seraient, comme nous le pensons, un peu exagérées, elles méritent d'être prises en grande considération, et il n'est aujourd'hui aucune nation civilisée qui ne se préoccupe sérieusement des améliorations que demandent les édifices consacrés à l'éducation de l'enfance. Ce sont les États-Unis qui, les premiers, ont donné le signal. Un homme qui, après le célèbre Horace Mann, a rendu les plus grands services à l'éducation publique, M. Barnard, a publié, en 1854, un ouvrage des plus intéressants et des plus remarquables sur les constructions scolaires.

Depuis cette époque, les écoles et leurs mobiliers ont subi des transformations radicales dans l'Allemagne du Sud, le grand-duché de Bade, le Wurtemberg, la Bavière, l'Autriche, l'Allemagne du Nord, la Saxe, la Silésie, la Hongrie, les États du Nord et l'Angleterre.

1. C'est le nom que l'on donne en Allemagne aux Écoles secondaires publiques.

Après toutes ces nations et entraînée par leur exemple, a France vient d'entrer, à son tour, dans la voie qu'elles ui ont ouverte. Il est aujourd'hui certaines règles et certains principes adoptés généralement en ce qui concerne a construction, l'aérage, l'éclairage, le chauffage et l'ameublement des écoles. On peut les résumer ainsi :

L'emplacement de l'école doit être dans un lieu central, l'un accès facile, sur une voie où la circulation ne soit pas ssez active pour créer des dangers au moment de l'entrée t de la sortie des enfants, aussi loin que possible de tout oisinage bruyant, malsain ou dangereux.

Il est à désirer que le bâtiment scolaire ne soit pas immédiatement en façade sur la rue ou sur la route.

L'étendue de l'emplacement d'une école doit permettre le donner à chaque enfant 1 mètre en classe, 2 mètres au préau couvert, 5 mètres au préau découvert, soit environ 8 mètres au minimum par élève.

Les tables et les bancs qui servent aux travaux des élèves peuvent donner lieu à d'utiles considérations. On est partout d'accord que le vieux mobilier d'école, construit le plus souvent à l'aventure et sans méthode préconçue, demandait une réforme complète. Le premier acte de cette réforme a été de déterminer exactement la position que l'enfant doit avoir sur son banc. Il est nécessaire qu'il soit complètement assis, les pieds posés sur le plancher, les jambes formant avec les cuisses un angle droit, et celles-ci avec le haut du corps, un second angle droit.

La table-banc, a dit très bien M. Buisson, dans son remarquable rapport sur l'exposition de Vienne, doit s'accommoder à l'enfant et non plus l'enfant au banc. D'après ce principe, il y a lieu d'établir des types conformes à une série de mesures fournies par l'examen d'enfants de six à treize ans, c'est-à-dire de l'âge scolaire. On a calculé que la taille de l'enfant, à sa naissance est, en moyenne, de 500 millimètres ; à un an, de 698 ; à six ans, de $1^{m},047$; à treize ans, de $1^{m},493$. D'où il suit que la taille des en-

fants appelés à fréquenter l'École primaire varie de 1^m,047 à 1^m,493, soit 1^m,50.

Les tables-bancs, pour répondre aux différences de taille qui existent chez les enfants, doivent donc avoir des hauteurs qui varient de 1^m,10 à 1^m,50 ou 60 centimètres; la hauteur de la table à écrire varie dans les mêmes proportions.

Chacune des tables ne devant avoir que deux places, chaque banc doit être pourvu d'un dossier disposé de manière à atteindre la hauteur des reins au niveau de la saillie des hanches, l'enfant assis.

Le nombre des élèves que doit contenir une classe est partout beaucoup trop considérable : il serait bon qu'il ne fût jamais supérieur à 30. Mais, comme cette réduction se réaliserait difficilement, surtout dans les écoles rurales, on s'accorde à accepter un maximum de 50 élèves. Dans ce cas, l'emploi de tables-bancs à deux places de 1 mètre pour les plus jeunes enfants, 1^m,10 pour les moyens, 1^m,20 pour les plus grands, les passages latéraux le long des murs et entre les rangées des tables, nécessiteraient pour 50 élèves une longueur de 9^m,60, une largeur de 6^m,40, ce qui donnerait pour surface 60 mètres carrés 16, soit 1 mètre carré 25 par élève.

Au point de vue de la salubrité, le choix des matériaux qui doivent servir à la construction de toute école, la nature du sol où elle s'élève, l'épaisseur de ses murs, etc., sont soumis à des règles dont les architectes comprennent l'importance. Les hygiénistes s'occupent, avant tout, des moyens à prendre pour l'aérage de la classe.

On sait que l'atmosphère de toute salle d'école est menacée d'infection par le fait même de l'habitation collective. La classe sera d'autant plus salubre, que chaque enfant aura à sa disposition un plus grand volume d'air pur, pendant le temps qu'il doit y séjourner, que la durée de chaque séjour des élèves dans la classe sera plus courte, enfin qu'on pourra, soit pendant que l'enfant est hors de

la classe, soit même quand il l'occupe, renouveler l'atmosphère de la pièce, et surtout balayer toutes les surfaces par une chasse d'air. Il convient donc, pour satisfaire à ces indications, de donner un minimum de 5 mètres cubes à chaque enfant dans la classe, de ne pas laisser, autant que possible, les élèves dans la classe plus d'une heure sans les faire sortir, d'établir de larges baies d'aération sur les deux longs pans de la classe, et de les maintenir ouvertes pendant que la pièce n'est pas occupée.

Ces précautions sont, par malheur, trop rarement prises par les instituteurs et les institutrices : on ne saurait donc trop les leur recommander.

Les prescriptions qui concernent l'éclairage ne paraissent pas moins importantes aux médecins et aux oculistes qui se sont occupés de l'hygiène scolaire.

Ils établissent d'abord qu'une lumière violente, comme celle que donnent les rayons directs du soleil, est incompatible avec les exigences du travail et la conservation de la vue. Un éclairage simple, constant, régulièrement réparti et abondant, est, au contraire, favorable à l'hygiène de l'œil et à l'exercice de la vue.

Dans deux lettres adressées au préfet de la Seine, en 1874, M. Émile Trélat, professeur de constructions civiles au Conservatoire des arts et métiers, après avoir constaté que la vue est un sens capable d'éducation, et qu'elle peut s'étioler jusqu'à perdre la faculté plastique, conclut que le moyen le plus sûr de conserver à l'œil sa force et sa vertu, est d'établir, comme condition réglementaire, dans l'installation des écoles, que les classes seront éclairées par un jour *unilatéral*, assez élevé pour laisser plonger la lumière jusqu'aux parties les plus profondes de la pièce. La disposition des tables assurera à tous les écoliers un éclairage de gauche.

Il est bon de faire observer que cet éclairage *unilatéral*, produit au moyen de fenêtres placées toutes dans une paroi, est celui qu'ont adopté les États-Unis, et les princi-

paux peuples de l'Europe. L'éclairage *bilatéral* conserve cependant encore quelques partisans en France. L'expérience décidera du choix du meilleur système à adopter. Il en sera de même pour toutes les mesures que viennent de proposer, dans l'intérêt des écoles, les savants membres de la Commission instituée près le Ministère de l'Instruction publique[1].

L'observation des règlements récemment publiés par le Ministre de l'Instruction publique transformera, on peut l'espérer, dans un bref délai, les écoles urbaines et rurales, dont la fréquentation est aujourd'hui rendue obligatoire, et où s'élèveront, pour recevoir une instruction de plus en plus complète, 5 millions d'enfants des deux sexes.

Le nombre des élèves réunis dans les établissements d'enseignement secondaire, publics ou libres, est bien moins considérable. On peut l'évaluer à 150 000, dont la moitié se compose d'externes. C'est donc pour 75 000 enfants ou jeunes gens pensionnaires ou internes appartenant à la classe élevée de la bourgeoisie, à ceux qui jusqu'ici ont formé la nation lettrée, que sont faites les énormes dépenses consacrées aux vastes établissements destinés à l'enseignement secondaire. Il va sans dire que l'emplacement, l'orientation, l'exposition de ces internats ne doivent pas être choisis avec moins de soin que pour les écoles publiques. Mais, tant qu'ils seront conservés, il faudrait du moins que, à l'exemple des nations étrangères, ils ne fussent pas construits dans l'intérieur des villes, où bien des causes portent atteinte à la santé et à la moralité des élèves.

Ce que font l'Angleterre et les États-Unis, pourquoi n'essayerait-on pas de le faire en France ? C'est loin des

1. Ces mesures sont résumées dans le rapport de M. le docteur Javal, fait au nom de la Commission d'hygiène de la vue, instituée par arrêté du 1er juin 1881. Un autre arrêté, du 24 janvier 1882, a institué au Ministère de l'Instruction publique une Commission de l'hygiène des écoles. (*Note des Éditeurs.*)

grandes villes, au milieu de campagnes aux vastes horizons, que sont placés presque tous les Collèges. L'éducation qu'on y reçoit serait impossible dans nos vastes maisons, où sont réunis et concentrés tous les services, où une consigne sévère tient la porte extérieure fermée à tous les élèves, et où les récréations mêmes se resserrent dans des cours entourées de hauts murs. L'école anglaise, comme celle des États-Unis, est un hameau où se groupent autour de l'édifice principal les classes, les bibliothèques, les musées, les terrains destinés aux jeux. Non loin de là, dans d'élégants cottages, résident les professeurs, chez lesquels les élèves sont reçus en qualité de pensionnaires. Ils se tiennent dans la maison en famille, et ils prennent leurs repas avec le maître, sa femme, sa mère, ses sœurs, ses enfants.

Ce maître est leur tuteur, le remplaçant du père, le directeur et le surveillant de leurs études... Les élèves ne sont réunis qu'à la chapelle pour les exercices religieux et aux heures des classes pour l'enseignement. Mais après les leçons, chacun d'eux se rend dans la maison du professeur. L'élève est alors maître de son temps, il en dispose à son gré et sans aucun contrôle. Toute la campagne lui appartient, tous les jeux sont à lui. Il peut sortir de la maison et y rentrer quand il lui plaît. La seule restriction, c'est l'heure de la leçon, celle du repas et celle de la clôture, qui a lieu l'été à neuf heures, et l'hiver, à la chute du jour.

Aux États-Unis, « ce n'est pas au sein des villes populeuses, c'est le plus souvent dans leur voisinage, au milieu d'une riante et fertile campagne, que sont établis les Collèges, où les élèves respirent un air pur et peuvent se promener librement sur les bords des ruisseaux ou sous les allées que forment autour de l'établissement de beaux arbres séculaires. Plusieurs bâtiments séparés et ayant chacun une destination spéciale, chapelle, classes, bibliothèque, salon, cabinet d'histoire naturelle, collections

scientifiques, sont groupés autour de celui qu'habite le directeur. Tout autour, d'élégants cottages servent de demeures aux professeurs, qui peuvent s'y livrer avec calme à leurs études de prédilection.

« Non loin du Collège, enfin, sont groupées des maisons particulières, où les élèves trouvent le logement et la nourriture. Ils ignorent les contrariétés et les assujettissements de la discipline, suivent les cours de leurs maîtres, travaillent à leurs heures, et trouvent sous la main tous les instruments de travail rassemblés pour eux à grands frais[1]. »

L'impossibilité que l'on allègue de transporter nos Collèges hors des villes est un argument très solide en faveur de leur suppression, et de leur remplacement par le système tutorial, moins difficile à pratiquer qu'on ne pense, même dans le pays le plus progressif en théorie et le plus routinier dans la pratique.

En attendant, améliorons nos grands internats pour atténuer leurs inconvénients et leurs dangers. Les millions votés par nos Chambres ne pourraient trouver de meilleur emploi. On a commencé déjà depuis longtemps à séparer les grands et les petits Collèges. Certains Lycées ont été installés hors des villes : tel est le Lycée de Vanves, qui fut d'abord une succursale détachée du Lycée Louis-le-Grand pour les élèves des classes élémentaires[2].

Les ressources que possèdent les établissements ecclésiastiques leur ont fourni le moyen d'opérer cette séparation dans d'excellentes conditions. Ils ont pu, au sein des

1. *L'Instruction publique aux États-Unis*, par C. HIPPEAU, p. 219.

2. Un nouveau Lycée vient d'être construit dans ces conditions près de Paris ; il est établi, au sud de cette ville, entre Bourg-la-Reine et Sceaux ; il porte le nom de *Lycée Lakanal*, et sera ouvert pour la rentrée scolaire de 1885. On peut aussi à un certain point considérer comme installé dans des conditions analogues le nouveau Lycée *Janson de Sailly*, qui vient d'être ouvert (octobre 1884) à Paris-Passy. (*Note des Éditeurs.*)

villes mêmes, acquérir des terrains où des établissements vastes, aérés, des jardins et des cours satisfont aux conditions hygiéniques. Pourquoi les associations laïques ne construiraient-elles pas des établissements tels que celui qu'ont établi les fondateurs de l'École Monge dans le haut d'un grand boulevard de Paris? Mais c'est à l'État surtout qu'il appartient de construire les établissements qui devraient servir de modèles, et de ne plus donner lieu aux fâcheuses comparaisons que l'on ne fait que trop souvent entre les Lycées de l'État et les pensionnats ecclésiastiques au point de vue de l'hygiène.

« J'ai vu, dit le docteur Riant, dans une construction toute nouvelle, une cuisine située précisément au-dessous de l'infirmerie. Celle-ci en reçoit continuellement les émanations incommodes; ailleurs, dans d'immenses constructions, des réfectoires situés dans des salles obscures, humides, sans air; des dortoirs n'ayant pour l'éclairage et la ventilation que des jours de souffrance. Dans un autre établissement, on a pris, pour rendre la surveillance plus facile, une mesure radicale, en supprimant la moitié des ouvertures destinées à aérer et à éclairer les pièces occupées par les élèves: singulier moyen d'assurer la surveillance aux dépens de l'hygiène! »

N'oublions pas que les enfants sont sujets à un grand nombre de maladies, dont plusieurs sont contagieuses. Il est important de les prévenir par les soins les plus minutieux. On doit au docteur Delpech, récemment enlevé à la science, un très beau rapport sur les maladies scolaires, rapport lu au Conseil général d'hygiène publique et de salubrité, dans sa séance du 22 août 1879.

Dans l'ouvrage auquel nous venons d'emprunter une citation, le docteur Riant parle d'un Lycée de construction récente (1865), magnifiquement installé, et qui n'a pas coûté moins de deux millions. Il est entouré de maisons, et, s'il présente les cours réglementaires, on n'y trouve pas le moindre petit jardin, pas un arbre, pas un mètre de verdure;

« et ce n'est pas, ajoute-t-il, un exemple unique ». Et cependant quelle ville n'a pas aujourd'hui ses squares, cette innovation, d'origine anglaise, que Paris a mise à la mode, et que la province a le bon goût de s'approprier ?...

Les enfants de nos pensionnats sont moins favorisés : soit négligence, soit crainte que les élèves ne les respectent pas, on ne trouve des jardins que dans un bien petit nombre d'établissements d'instruction : singulier privilège qu'ont là les enfants de la bourgeoisie, pendant que les enfants du peuple, au sortir de l'école, vont dans nos squares respirer un air pur, reposer leurs yeux sur de vastes pelouses, recevoir une leçon de goût de la vue de ces belles choses disposées avec talent, et une leçon d'ordre et de respect en les voyant presque sans défense mises à leur portée. On réserve aux élèves des pensionnats, comme moyen d'éducation, ces asiles que l'art se garde d'embellir, d'égayer et de rendre plus salubres, où la vue ne porte que sur des constructions le plus souvent aussi tristes que laides, et où les enfants n'ont pour s'ébattre que ces carrés de sable, ces préaux (c'est bien le nom qui leur convient), ces cours glaciales ou torrides où les arbres s'étioleraient, et où les élèves doivent grandir, se développer et se fortifier !

Au lieu de dépenser tant d'argent pour les façades, on s'occupera désormais, nous l'espérons, de construire des établissements où toutes les prescriptions hygiéniques seront observées et appliquées, c'est-à-dire de donner aux architectes pour conseillers, je devrais dire pour directeurs, les médecins hygiénistes et les hommes versés dans une des sciences les plus utiles et les plus négligées jusqu'à ce jour : la pédagogie.

Nous ne reviendrons pas sur le régime de nos Lycées quant à ce qui concerne leurs études, c'est-à-dire aux onze ou douze heures de travail, imposées chaque jour à leurs élèves, tandis qu'on leur accorde à peine deux heures, non de saine récréation, mais de cessation d'études. En sup-

posant (ce qui n'est pas toujours) qu'un pareil labeur les rende plus instruits, n'est-ce pas acheter bien cher un savoir problématique ?

Pour les étudiants des Lycées comme pour les enfants des écoles, songeons à cultiver la vie en nous efforçant de cultiver l'intelligence. Tout ce qui, dans la jeunesse, est donné à la vigueur du corps, profite à la vigueur morale. « Sous une forme ou sous une autre, a dit avec raison Victor de Laprade[1], armée active, réserve, garde nationale mobile, l'obligation d'un service militaire quelconque, va être étendue à tous les citoyens valides ou censés l'être... De bonne foi, le régime imposé, jusque dans la famille, à tous les élèves de notre enseignement secondaire, à tous les aspirants aux divers grades scientifiques, en un mot à toute la jeunesse de la classe moyenne, prépare à l'État une génération de soldats. »

Ces réflexions que nous sommes forcé d'abréger dans un travail ayant surtout à traiter la question d'éducation, à un point de vue général, pourront être complétées si l'on consulte quelques-uns des traités dont nous avons cité plus haut les titres.

M. Jules Simon a eu raison de décider, pendant son ministère, que l'hygiène ferait désormais partie des programmes d'enseignement. (*Arrêté du 6 mai 1872.*)

Ce n'était pas une innovation : un règlement du 16 avril 1836, pris par le Comité central de la ville de Paris, sur l'initiative du célèbre Orfila, avait rendu obligatoire dans toutes les écoles municipales un enseignement spécial d'hygiène.

« Un tel enseignement, dit-il, en même temps qu'il a pour objet la conservation de l'existence et de la santé, tend à démontrer aux élèves, autant que leur âge le comporte, l'importance physiologique et morale d'une vie ré-

1. *L'Éducation homicide,* plaidoyer pour l'enfance, par V. DE LAPRADE, de l'Académie française, p. 135. (Paris, Didier, 1868.)

gulière, et des soins physiques qu'ils doivent prendre d'eux-mêmes. »



CHAPITRE X.

L'instruction obligatoire.

Nous rencontrons au début trois questions qui, de nos jours, ont donné lieu à bien des controverses : celles de l'*obligation*, de la *gratuité* et de la ***sécularisation*** ou *laïcité* de l'enseignement[1]. Il n'est aujourd'hui personne qui ose méconnaître la nécessité de donner au peuple une instruction qui non seulement assure le bien-être de ceux qui la reçoivent, mais doit être considérée comme la condition essentielle de l'affermissement de la prospérité nationale. Les hommes de la Révolution étaient pénétrés de cette vérité, démontrée, du reste, par l'expérience, que la moralité, la richesse, et, par suite, le bonheur des peuples sont en rapport direct avec le développement de leur instruction. Quant au premier point, les comptes rendus de la justice criminelle dans tous les pays prouvent invariablement que la moralité d'un peuple se mesure au degré de son instruction, et que le gain fait par les écoles coïncide avec une perte faite par les prisons. Si l'on veut aussi se placer au point de vue de l'économie politique et sociale, qui occupe une si grande place dans les préoccupations du temps présent, on comprendra l'immense influence qu'exerce sur la richesse publique une instruction plus ou moins étendue donnée aux classes laborieuses.

1. Ce sont les trois principes fondamentaux sur lesquels reposait le rapport fait à la Chambre des députés par M. Paul Bert, à l'occasion de la loi de l'instruction primaire proposée par M. Barodet (Paris, G. Masson, 1880.)

Les pays qui ne font pas d'énergiques efforts pour la généraliser sont devancés par ceux qui, sur ce point, montrent plus de prévoyance.

Le perfectionnement de l'agriculture, les progrès de l'industrie, ne sont possibles que si l'habitant des campagnes et l'ouvrier reçoivent une instruction qui permette à l'un de rompre avec la routine et de profiter des conseils donnés par l'économie rurale, et au second d'accomplir son travail avec plus d'intelligence, de faire un meilleur usage de son salaire et de comprendre les lois économiques qui gouvernent la répartition des richesses. Si l'instruction est le plus sûr moyen de la stabilité de nos institutions, si l'on peut considérer cette vérité comme universellement admise aujourd'hui, personne n'oserait soutenir, comme on le faisait encore il y a une vingtaine d'années, qu'en donnant l'instruction au peuple on ne forme que des paresseux et des déclassés. Mirabeau a répondu d'avance à ces esprits rétrogrades, en signalant ce que l'on peut attendre d'un peuple laissé dans l'ignorance[1].

Il a fallu les plus grands efforts pour faire triompher l'idée de l'*instruction obligatoire;* on a opposé à ce système la nécessité de respecter les droits des pères de famille, et la contrainte à laquelle ils devaient être soumis, dans le cas où ils manqueraient au premier de leurs devoirs, a été considérée comme attentatoire à leur liberté : c'est sous ce vain prétexte que furent écartées toutes les propositions de loi en ce sens, malgré les excellentes raisons consignées dans le remarquable rapport de M. Duruy, en 1865[2].

A cette époque cependant, l'exposé de la *situation de l'Empire* apprenait que sur environ cinq millions d'enfants qui auraient dû fréquenter les écoles, 600 000 n'y

1. Discours de Mirabeau publiés par Cabanis. (Voir notre Introduction.)

2. Rapport adressé à l'Empereur le 6 mars 1865 sur l'état de l'enseignement primaire en France.

étaient pas même inscrits; que sur 100 mariés il y en avait 37 qui déclaraient ne savoir signer; qu'un grand nombre parmi ceux qui signaient ne savaient que tracer leur nom; enfin, que, sur 100 jeunes gens parvenus à l'âge de vingt ans, 15 ne savaient ni lire, ni écrire.

Le Ministre rappelait qu'aux États d'Orléans en 1560 l'article 12 du second cahier de la noblesse portait : levée d'une contribution sur les bénéfices ecclésiastiques pour raisonnablement stipendier des pédagogues et gens lettrés en toutes villes et villages pour l'instruction de la pauvre jeunesse du plat pays, et *soient tenus les pères et mères à peine d'amende à envoyer leurs dits enfants à l'école et à ce faire soient contraints par les seigneurs ou les juges ordinaires.*

Le Ministre de l'Empire énumérait tous les États de l'Europe qui ont statué depuis longtemps que les parents, tuteurs ou maîtres devaient, sous des peines plus ou moins sévères, envoyer les enfants aux écoles. Un grand nombre de Conseils généraux avaient, en France, demandé l'instruction obligatoire. La loi présentée en 1849 par M. Carnot, et retirée en 1850 par M. de Falloux, établissait le principe de l'obligation admis par la commission où siégeaient MM. Rouher, Wolowski, Jules Simon et Barthélemy Saint-Hilaire.

Il est difficile de comprendre les scrupules qui avaient jusqu'à présent retardé l'exécution d'un principe si conforme à la raison et au droit : à la raison, puisqu'il est impossible de méconnaître les bienfaits de l'éducation ; au droit, puisque la loi française déclare expressément (art. 203 du Code Civil) que les époux contractent ensemble par le seul fait du mariage l'obligation de nourrir, entretenir et *élever* leurs enfants, et que l'article 444 exclut de la tutelle le père *incapable* de bien remplir ce devoir. Le savant doyen de la Faculté de droit de Caen, M. Demolombe, commentant l'article 203, y trouve parfaitement établi le principe de l'obligation. Il déplore seulement de

ne pas trouver dans le Code une sanction formelle de cet article[1].

Le droit du père de famille! mais si les enfants du peuple n'étaient pas astreints à fréquenter les écoles, la rue ne serait-elle pas ouverte au vagabondage, contre lequel l'intérêt public exigerait que l'on prît les mesures les plus sévères? et alors les enfants seraient les malheureuses victimes de ce respect pour les droits prétendus du père de famille.

« Des raisons de salut public, dit un surintendant de la cité de New-York, M. Randall, exigent impérieusement que des milliers d'enfants abandonnés et errants dans les rues et les carrefours, privés de toute instruction et de surveillance, soient arrachés aux liaisons dépravées et conduits dans les écoles publiques ou privées.

« Si tout enfant, a dit un commissaire d'éducation du Rhode-Island, a droit à une éducation morale et intellectuelle, chaque État a le devoir d'assurer la jouissance de ce droit par une loi obligatoire. Il ne peut être permis à aucun enfant de s'en exempter : pour un État populaire, l'éducation est une question de défense personnelle. Il y a dans la cité de Providence et dans d'autres parties de l'État des centaines d'enfants hors d'état de lire, qui sont en état permanent de vagabondage, recevant des exemples vicieux et criminels de toutes sortes; ils sont négligés, comme si ce mal, qui prend chaque jour de plus formidables proportions, n'était pas signalé dans tous nos rapports. Si cette question : *Que ferons-nous d'eux?* ne touche personne, peut-être cette autre question : *Que feront-ils de nous?* excitera-t-elle plus d'intérêt?

« Les gens timorés diront : Mais nous n'avons pas le droit de faire de pareilles lois! Comment! Vous avez le droit d'envoyer un homme en prison, et vous n'avez pas le droit de l'envoyer à l'école? une loi pour le pendre

1. *Cours de Code Napoléon*, tome IV, page 7 (citée par M. J. Simon).

(*suspend by the gallows*), et vous n'avez pas le droit de lui apprendre le Décalogue! le droit de déshonorer un homme pour toujours, et vous n'avez pas celui de le préparer pour l'honneur, la gloire et l'immortalité[1]? »

C'est par des motifs raisonnables du même genre que les hommes éminents qui, dans la République Argentine, ont fait faire à l'éducation publique de rapides progrès, ont établi la nécessité de l'instruction obligatoire. « Les pères, disent-ils, ne sont pas libres d'abuser de leurs droits jusqu'à empêcher que les enfants jouissent des bienfaits de l'éducation. Leur liberté doit être réglée par la loi aussi bien dans l'intérêt de l'enfant que dans celui de la société, qui exige que l'on éteigne autant que possible l'ignorance et le manque de culture, sources de la misère, des vices et des crimes. Tolérer, sous le prétexte de protéger les droits de l'autorité paternelle, cette sorte d'homicide moral, dont les mauvais pères se rendent coupables, ce serait se résigner à voir augmenter le nombre des mendiants et des criminels. »

Un professeur de l'Université de Gand, M. J. J. Haus, a, dans son cours, fortement établi non seulement l'obligation qu'ont les parents de donner l'instruction à leurs enfants, mais encore le droit qu'ont les enfants de l'exiger.

C'était aussi l'opinion de Puffendorff : « Les enfants, dit-il, ont le droit d'exiger de leurs parents la nourriture, et par la nourriture il faut entendre non seulement tout ce qui est nécessaire pour la conservation de la vie naturelle, mais encore tout ce qui est capable de former les enfants à la société et à la vie civile. »

Si donc les enfants ont le droit naturel d'exiger l'instruction, il en résulte que l'État, qui est le protecteur des droits des mineurs, doit forcer les parents dénaturés à remplir leurs obligations.

1. *L'Instruction publique aux États-Unis* (*Compulsory Education*), p. 159-162.

L'obligation imposée aux pères de faire instruire leurs enfants n'est pas, dit très bien M. Jules Simon, « une contrainte exercée contre des citoyens, c'est une protection accordée à des mineurs. La loi, qui veille sur tous les autres intérêts des mineurs, veille aussi sur celui-là : quoi de plus simple? Elle a, en outre, ici un intérêt général à sauvegarder : car un enfant ignorant aujourd'hui, c'est dans l'avenir un homme utile de moins et un artisan de désordre de plus[1]. »

Nous ne nous étendrons pas davantage sur ce point, traité par tant de maîtres habiles et de publicistes éminents de manière à lever tous les doutes qui pourraient encore exister à cet égard[2].

L'instruction obligatoire a été décrétée pour la première fois par la Convention. Le décret du 29 frimaire An II (19 décembre 1793) renferme, entre autres dispositions, les deux suivantes :

« Les pères et mères, tuteurs et curateurs, sont tenus d'envoyer leurs enfants ou pupilles aux écoles de première instruction.

« Les pères et mères, tuteurs et curateurs, qui auront négligé de faire inscrire leurs enfants ou pupilles, seront punis pour la première fois d'une amende égale au quart de leurs contributions, et pour la deuxième, suspendus de leurs droits civiques pendant dix ans. »

Nos assemblées législatives ont voté, le 28 mars 1882, une loi qui prescrit en France l'obligation de l'enseignement primaire.

Répondant aux objections souvent faites par les adversaires de l'obligation au nom de la liberté des familles, le Ministre de l'Instruction publique, M. Jules Ferry, avait eu soin de faire remarquer, dans l'Exposé des motifs de son

1. *L'École*, par M. Jules Simon, chap. IV, p. 243.
2. Cette question est l'objet d'un très intéressant chapitre de l'ouvrage de M. Émile de Laveleye : *l'Instruction du peuple* (Paris, Hachette, 1872).

projet de loi, que, la liberté de l'enseignement étant reconnue par nos lois, les parents ont toujours le droit, s'ils le veulent, de choisir pour y envoyer leurs enfants les établissements privés de préférence à ceux de l'État : « Est-il besoin, dit-il, de rappeler que l'*instruction obligatoire* n'a rien qui ressemble à l'*école obligatoire?* que si le but est fixé, les moyens sont libres; que la seule obligation imposée à l'enfance est d'acquérir le minimum de connaissances que la première loi de 1791 appelait si bien les *parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes?* et qu'enfin l'on n'empiète ni sur la liberté du père de famille, ni sur celle de l'enfant, en déniant à celui-ci le droit à l'ignorance, en refusant à celui-là la liberté illimitée de l'exploitation. »



CHAPITRE XI.

Gratuité de l'enseignement.

La gratuité de l'enseignement a législativement précédé l'obligation : car elle date de la loi du 16 juin 1881. Ce second *desideratum* de tous ceux qui portent un intérêt réel aux progrès de l'éducation populaire est aujourd'hui réalisé. La gratuité existait bien jusqu'à un certain point autrefois, mais *restreinte* et accordée seulement aux familles pauvres, hors d'état de payer la rétribution scolaire; ce système, qui classait les enfants de l'école en *payants* et en *non payants*, et les divers modes successivement imaginés pour l'appliquer, avaient des inconvénients, qui ont été assez souvent signalés, et auxquels ont été opposés des remèdes toujours insuffisants. Les dégrèvements opérés dans la rétribution scolaire l'étaient souvent au détriment

des instituteurs, dont le traitement fixe demeurait stationnaire, tandis que leurs recettes diminuaient.

C'est déjà le système de la gratuité *absolue* que la Convention avait établi, sur le rapport de Lakanal, dans la loi du 28 brumaire An III (18 novembre 1794).

Quoiqu'il y ait des États dans lesquels l'enseignement obligatoire existe sans qu'ils aient établi la gratuité, il est toutefois difficile de ne pas la considérer comme une conséquence de l'obligation.

Aujourd'hui la gratuité est *absolue* en France, c'est-à-dire étendue sans exception à tous les enfants admis aux Écoles primaires; c'est dans le budget que sont déterminées les ressources qui permettent de se passer de la rétribution payée par les familles sous le règne de la gratuité restreinte.

La gratuité pourra-t-elle un jour s'étendre à l'enseignement secondaire, et même à tous les degrés de l'instruction? Il est difficile de le croire, bien que cette idée compte aujourd'hui un bon nombre de partisans. Et cependant ce qui existe dans la République des États-Unis, serait-il impossible de l'introduire dans la République Française?

Offrir à tous les enfants, quels qu'ils soient, la possibilité d'être admis gratuitement dans tous les établissements d'instruction publique est une œuvre essentiellement démocratique[1]. Tous les enfants sans exception pourraient profiter des avantages de la gratuité dans les Écoles primaires. Il n'y en aurait qu'un nombre restreint dans l'en-

1. L'institution des bourses de l'enseignement secondaire, qui est déjà ancienne, et la création, plus récente, des bourses de l'enseignement supérieur, permettent d'atteindre ce but. L'important ici, c'est que le manque de ressources n'empêche aucun esprit de parvenir à l'entier développement dont il est susceptible; mais ne convient-il point de ne pas admettre indistinctement tous les enfants dans les cours secondaires et supérieurs, et de s'assurer, par des examens et des concours, que ceux, qui aspirent à un enseignement plus élevé, sont capables d'en retirer des fruits sérieux? (*Note des Éditeurs.*)

seignement secondaire, et un nombre moins considérable encore dans l'enseignement supérieur : car tous ne seraient pas, pour un motif ou pour un autre, dans des conditions qui leur permettraient d'en profiter. Mais ce qui importerait, ce qui serait conforme à la justice et aux principes de l'égalité, c'est que la loi ouvrant toutes les portes des écoles publiques, tous, riches ou pauvres, eussent le droit d'y entrer gratuitement, et que l'impossibilité d'en jouir ne provînt pas des exigences de la loi, mais seulement de la volonté ou de l'impuissance des parents. Au fait, ajouterons-nous, il n'y a jamais eu, il n'y aura jamais, à proprement parler, d'*instruction gratuite*. Les 450 millions, par exemple, consacrés chaque année aux États-Unis pour fonder ou entretenir leurs *Écoles primaires*, leurs *Écoles de grammaire*, leurs *high schools* et plusieurs de leurs établissements d'instruction supérieure, par qui sont-ils payés, si ce n'est par les pères de famille, qui, comme on le voit, payent assez cher ce que l'on appelle l'*instruction gratuite* de leurs enfants?

Ce qui peut faire illusion sur ce point, c'est que les sommes payées ne sont pas versées directement par les familles dans la caisse des instituteurs ou des directeurs d'établissements d'instruction. Mais s'il n'y a point pour elles de *rétribution scolaire*, il y a, et il est impossible qu'il n'y ait pas un *impôt scolaire*. Tous les citoyens, les riches comme les pauvres, payent cet impôt dans la proportion de leurs moyens. Ils déterminent eux-mêmes quelle doit être la quotité de la contribution qu'ils s'imposent volontairement, et lorsqu'ils envoient leurs enfants dans les écoles qu'ils ont fondées, et qu'ils rétribuent de la façon la plus large et la plus généreuse, il est difficile d'appeler cela de la gratuité. En ce sens donc, nous le répétons, la gratuité de l'instruction n'existe nulle part, puisqu'il faut toujours qu'il y ait quelqu'un qui la paye. L'école gratuite n'est autre chose que l'école payée par l'impôt.

En Amérique, c'est au moyen d'un impôt spécial sur le capital qu'il est pourvu aux frais de l'instruction ; et cet impôt, chaque commune le vote et le répartit sur les habitants en proportion de leur fortune. Les contributions doivent être votées, levées et dépensées sur place, disent les Américains, sans être aspirées d'abord au centre, pour être ensuite reportées aux extrémités, sous forme de subsides et de faveurs. En Europe, au contraire, et surtout en France, les départements et les communes se sont longtemps efforcés de payer le moins qu'ils pouvaient et de tout tirer du budget de l'État[1].

Les sommes fournies aux États-Unis par l'impôt scolaire ne sont pas, on le sait, les seules qui contribuent à doter l'instruction publique des magnifiques ressources dont elle dispose : il faut y ajouter les millions que de riches citoyens, qu'anime un généreux patriotisme, consacrent à la fondation d'établissements de tout genre ouverts gratuitement à la jeunesse. C'est là que l'on peut admirer combien est féconde et puissante l'initiative privée, et combien une nation qui ne compte que sur elle-même est supérieure à celles qui, attendant tout de leurs gouvernements, se reposent dans une apathique indifférence, et laissent se centraliser toutes les forces vives du pays entre les mains d'un pouvoir souvent incapable et toujours impuissant.

Le Gouvernement central, chargé de veiller aux intérêts généraux de l'Union, n'a rien à voir dans l'administration des écoles, la création des Universités et des Collèges. Les particuliers, les corporations, jouissant d'une liberté absolue, savent y pourvoir d'une manière aussi large que possible.

Les Américains peuvent citer avec orgueil les noms des bienfaiteurs de leurs écoles : Peabody, Astor, Scheffield, Chandler, Thayer, Wassar, Esra Cornell. Il n'est pas un

1. ÉMILE DE LAVELEYE, *L'Instruction du Peuple*, p. 43.

seul citoyen qui ne s'intéresse à tout ce qui concerne l'éducation.

Ils se sont réservé, d'ailleurs, le droit de surveiller eux-mêmes l'emploi du fonds des écoles, la plus considérable de leurs dépenses annuelles. Et ce ne sont pas, comme on l'a fait remarquer[1], quelques fonctionnaires dont le zèle et les lumières, si grands qu'ils puissent être, ne sauraient suffire à une tâche aussi étendue et aussi lourde, ce sont *six cent mille citoyens* qui se partagent le soin de veiller sur l'éducation nationale. Ils n'attendent pas que l'autorité étende ou restreigne, selon ses craintes ou ses préjugés, ses programmes officiels pour déterminer la nature des études que doivent suivre les sept millions d'enfants dont une éducation, aussi large que rationnelle, a pour but de faire des hommes.

Dans un pays dont la Constitution s'appuie sur la forte base du suffrage universel, il était tout naturel que l'on songeât à donner la meilleure éducation possible aux enfants appartenant à la « classe la plus nombreuse et la plus pauvre », et qu'on leur procurât ainsi les moyens de remplir leurs devoirs envers l'État. L'affermissement de nos institutions est à ce prix. L'essentiel, quelque opinion que l'on ait au sujet de la gratuité et de l'obligation, c'est que les fonds, ayant pour objet l'instruction du peuple, soient tels que l'on puisse l'organiser de manière à donner satisfaction aux besoins de la société moderne. Le jour où la France pourra donner à son budget scolaire les mêmes proportions qu'à son budget de la guerre, il sera vrai de dire qu'elle a fait un pas immense dans la voie de la civilisation. En assurant à tous les enfants la possibilité de participer à tous les genres d'instruction, elle aura prouvé au monde que, de même que la grande République des États-Unis, elle considère l'éducation populaire comme le

1. *L'Instruction publique aux États-Unis*, par C. Hippeau, préface de la seconde édition.

signe le plus éclatant de sa grandeur morale et le fondement de la plus solide des libertés politiques.



CHAPITRE XII.

Sécularisation de l'enseignement.

Une des plus grandes conquêtes de l'esprit moderne est celle qui assure la liberté de conscience. Le résultat des guerres de religion qui ont ensanglanté le seizième siècle, et auxquelles le célèbre édit de Nantes devait mettre fin, a été de faire reconnaître par l'État le droit pour les protestants comme pour les catholiques d'exercer librement leur culte. Mais il a fallu bien du temps pour que le principe de la liberté des cultes et ses conséquences aient pu passer de la théorie à la pratique, pour assurer le triomphe de la tolérance en matière de religion, si éloquemment défendue par les représentants de la philosophie du XVIII[e] siècle.

La réunion, dans les écoles, d'enfants appartenant à des familles attachées à des cultes différents devait nécessairement soulever la question de savoir si l'enseignement de la religion serait donné par les instituteurs, ou par les ministres du culte, soit dans l'école même, soit hors de l'école. Cette question a été partout et est encore aujourd'hui dans plusieurs pays débattue avec la vivacité et l'ardeur qui caractérisent tout ce qui intéresse le sentiment religieux, un de ceux qui remuent le plus profondément les âmes.

Les États-Unis et la Hollande[1] l'ont depuis longtemps résolue, en décidant que la morale serait enseignée dans

1. Art. 23 de la loi organique de 1806.

les écoles, en dehors du dogme religieux. Ces deux nations et celles qui ont suivi leur exemple ne faisaient qu'appliquer les principes exposés par Condorcet dans son rapport à l'Assemblée Législative.

« La Constitution, y est-il dit, en reconnaissant le droit qu'a chaque individu de choisir son culte, en établissant une entière égalité entre tous les habitants de la France, ne permet point d'admettre dans l'instruction publique un enseignement qui, en repoussant les enfants d'une partie des citoyens, détruirait l'égalité des avantages sociaux et donnerait à des dogmes particuliers une prééminence contraire à la liberté des opinions. Il était donc rigoureusement nécessaire de séparer de la morale les principes de toute religion particulière et de n'admettre dans l'enseignement public l'enseignement d'aucun culte religieux. Chacun d'eux doit s'enseigner dans ses temples, par ses propres ministres. »

On a vu précédemment que la France, qui, la première, avait proclamé le principe, que l'on a depuis appelé la sécularisation de l'enseignement, est restée, depuis le premier Empire, soumise à une législation d'après laquelle l'instituteur a continué d'être chargé de l'instruction religieuse sous la direction du clergé. La loi du 28 mars 1882 l'a ramenée à l'application des principes adoptés par les assemblées de notre première Révolution.

Il importe toutefois de réfuter l'opinion erronée qui considère la sécularisation des écoles comme la négation de tout enseignement religieux, et comme une profession d'athéisme l'interdiction faite à l'instituteur de s'immiscer dans l'enseignement des dogmes, exclusivement réservé au clergé. Ce sont précisément les États où la religion inspire le plus de respect, est le plus fortement enracinée dans les âmes, les États-Unis, le Haut-Canada, la Hollande et plus récemment l'Angleterre[1], qui, par respect pour les

1. Loi du mois d'août 1870.

droits de la conscience, ont rejeté les écoles confessionnelles et adopté les écoles laïques. Comme les enfants ne fréquentent les Écoles primaires que pendant une partie de la journée ils peuvent très facilement revevoir l'instruction religieuse dans leur famille, ou dans l'église, ou à l'école même où quelques législations admettent les ministres des cultes en dehors des heures de classe pour enseigner la religion. Cesse-t-elle donc de faire partie de l'instruction de la jeunesse parce qu'elle est enseignée par le ministre du culte, et non par l'instituteur, beaucoup moins apte que lui à exposer les mystères de la religion révélée ? M. Paul Bert[1] faisait aussi remarquer que la liberté de conscience de l'enfant n'est pas seule en jeu dans la suppression des matières religieuses de l'enseignement primaire ; il faut en dire autant de la liberté de conscience de l'instituteur. Les dogmes qu'il enseignerait pourraient être en opposition avec ses propres croyances. Dans ce cas, la fiction, qui lui serait imposée, deviendrait pour lui-même une source de souffrances secrètes, et pour les élèves un spectacle propre à détruire en eux les sentiments religieux qu'on voudrait leur inculquer.

L'enseignement de la morale sera-t-il pour cela, comme on le prétend, banni de l'école ? Les adversaires de la sécularisation soutiennent, en effet, qu'en dehors du dogme religieux la morale ne repose sur aucun principe et ne peut que flotter au gré des passions humaines, et l'on cite avec complaisance le mot de Pascal : « Vérité en deçà des Pyrénées, erreur au delà. » Ne nous laissons pas égarer par un scepticisme apparent, qui cache, comme on sait, un dangereux dogmatisme. Proclamons, au contraire, qu'il est des lois et des principes éternels que l'on retrouve à toutes les époques dans la conscience humaine, et qui ont eu pour interprètes, dans l'antiquité, Socrate,

1. Rapport sur l'instruction primaire présenté à la Chambre des députés. (Paris, G. Masson, 1880, p. 25.)

Platon, Sophocle, Aristote, Zénon, Cicéron, Marc-Aurèle, et, dans les temps modernes, les plus illustres penseurs. On les retrouve sous une forme particulière, et à titre de dogmes révélés par la Divinité elle-même, dans toutes les religions de la terre. Il est aisé d'y trouver un corps de doctrines où l'institution laïque pourra facilement puiser les éléments de cette instruction morale qui constitue la meilleure part de son enseignement. Il la développera non sous une forme dogmatique qui convient à un enseignement plus élevé, mais à propos de toutes les leçons qui lui fourniront l'occasion d'inspirer l'amour de la vertu et le respect du devoir.

« Si les origines de la morale, disait aussi M. Paul Bert[1], sont encore et seront peut-être éternellement matière à dispute entre les métaphysiciens qui ne sont pas plus d'accord sur les questions abstraites que les théologiens entre eux, du moins ses principes et leurs applications pratiques sont chose claire et évidente pour tout esprit droit, pour tout cœur honnête. Tels sont les devoirs envers soi-même et les autres envers la famille, la société, la patrie, la dignité personnelle, la responsabilité, la personnalité, la fraternité, l'amour de la vérité, le respect de la justice, la fidélité au serment, la reconnaissance pour les bienfaits, la protection des faibles, le dédain de la vengeance, le mépris de l'envie; on pourrait ajouter à cette liste un grand nombre d'autres vérités de l'ordre moral qui font nécessairement partie de l'enseignement purement laïque. »

Ainsi donc, le dogme à l'Église et la morale à l'instituteur. Tel est l'esprit de tous les législateurs qui ont établi la *sécularisation*, ou, comme on le dit aujourd'hui, la *laïcité* des écoles.

La morale, ainsi détachée et par conséquent indépendante du dogme, est-elle, comme on le dit, *irréligieuse?*

1. Rapport déjà cité.

Mais la tâche de l'instituteur finit au moment où commence celle du ministre du culte, qui a pour mission de faire connaître quelle est, selon la religion qu'il enseigne, la sanction, après la mort, de l'accomplissement ou de la violation des lois morales. L'instituteur laïque ne la nie nullement, il peut même accepter celle qui est conforme à ses croyances personnelles ; mais il n'a pas mission d'enseigner celle qu'adopte la religion chrétienne, la religion protestante, la religion de Moïse, etc.

Il est cependant, il faut en convenir, des esprits élevés, et dont le libéralisme ne peut être douteux, qui nient l'existence d'une morale indépendante, c'est-à-dire en dehors de toute idée religieuse, qui n'admettent pas que la notion du bien et du mal s'impose, et que l'homme trouve dans les commandements de sa conscience une raison suffisante pour faire l'un et éviter l'autre, sans croire à un Dieu et à une autre vie. Les deux grandes lois religieuses, disent-ils, sont celles de Dieu et de l'immortalité de l'âme : supprimez la première, et la morale manque de base ; supprimez la seconde, et elle manque de sanction.

« S'il n'y a pas, dit M. Émile de Laveleye, dans son livre *De l'Instruction du Peuple*, en dehors et au-dessus des phénomènes de cet univers, où tout change et passe sans cesse, un type immuable de perfection, en qui subsistent éternellement les notions du juste et du bien, où donc résideront-elles ? Dans l'humanité, dit-on.... Sans doute, l'homme s'améliore, et, s'améliorant, il commence à entrevoir ce qui est vrai, juste et bien ; mais ce n'est pas dans l'humanité qu'il peut saisir ces notions : il ne les voit qu'en s'élevant par l'esprit dans l'ordre des rapports absolus, des lois divines, immuables, et il ne les perçoit que dans l'idéal.... Dès qu'on nie Dieu, ajoute M. de Laveleye, on nie la justice : car, ne régnant à coup sûr point ici-bas, elle n'existe plus nulle part d'une façon essentielle, permanente.... S'il n'y a point une autre vie où la vertu trouve sa récompense,

laquelle évidemment lui échappe ici-bas, sacrifier son bien-être, ses instincts, ses passions à ce grand mot creux de devoir, c'est la plus insigne des duperies. »

Ce n'est pas ici le lieu de traiter, avec toute l'étendue qu'elle comporte, une question qui, dans tous les cas, est au-dessus de la portée des élèves de l'enseignement primaire, et qui trouve mieux sa place dans celui des Lycées et plutôt des Facultés. Dans tous les cas, le clergé ne peut approuver cette substitution de la foi philosophique à la foi religieuse. Nous ne voudrions cependant pas, comme l'exigeraient des esprits trop absolus que l'on évitât de prononcer dans les écoles les noms de *Dieu* et d'*âme* de peur d'effaroucher les libres penseurs, vu qu'il n'est aucun des cultes, auxquels peuvent appartenir les enfants, qui n'admette ces deux notions fondamentales de toute religion et de toute philosophie, sauf à leur donner des interprétations différentes.

Le principe sur lequel s'appuient les lois qui réservent exclusivement aux ministres du culte l'enseignement de la religion est le respect de toutes les croyances. Ne poussons pas plus loin le scrupule, et restons dans la juste mesure. Craindre de déplaire au petit nombre d'hommes qui font profession d'athéisme, ou qui se disent matérialistes, est un scrupule qui nous semble déraisonnable et puéril.



CHAPITRE XIII.

Intervention de l'État dans l'instruction publique.

On a, au nom de la liberté, contesté à l'État le droit d'intervenir dans les questions de l'enseignement, de dé-

créter, par exemple, l'obligation, la gratuité ou la laïcité de l'instruction, de s'immiscer dans tout ce qui concerne la religion, la philosophie ou la morale, d'imposer des programmes, de demander à l'impôt les ressources nécessaires à la création ou à l'entretien des écoles, de conférer les grades, etc., etc.

Les partisans de la liberté absolue s'élèvent enfin contre ce qu'ils appellent l'*État enseignant*, dont ils trouvent la plus complète expression dans l'Université créée par l'Empire.

Nous savons tout le bien que peut produire l'initiative privée, surtout lorsque l'énergie individuelle se fortifie de toute la puissance des libres associations : l'état florissant des grandes institutions scolaires des États-Unis en est la preuve. Mais il est des contrées où il serait impossible de s'en rapporter au bon vouloir et à l'intelligence des individus ou des associations. Dans un pays où, comme malheureusement en France, les libertés communales ont disparu depuis longtemps, pour faire place à des gouvernements autoritaires, n'ayant laissé aucune action à l'initiative des habitants, il est indispensable sans doute de leur rendre les franchises sur lesquelles repose ce *self-government*, ce gouvernement du pays par le pays lui-même, qui est le caractère essentiel de toute démocratie. Mais on a vu ce qu'est devenue pendant plus de la moitié de ce siècle l'instruction populaire, systématiquement abandonnée aux administrations communales, et l'on a pu apprécier combien est utile et féconde l'intervention de l'État, depuis que, secondé par les pouvoirs publics, il a pris en main les intérêts de l'enseignement public et ceux de tout le corps enseignant.

Qu'il travaille sur ce point, pour nous servir de l'expression d'un homme d'État, à se rendre inutile ; qu'il étende et généralise les moyens d'instruction, pour que la nation puisse gérer ses affaires elle-même : rien de mieux ; mais, en attendant, on ne saurait trop l'encourager et le seconder,

au besoin, dans les efforts qu'il est obligé de faire, et qui devront avoir pour conséquence l'instruction du peuple, qui sera mis ainsi en mesure de mieux connaître, discuter et raisonner ses véritables intérêts.

Il est, d'ailleurs, indispensable de se faire une idée juste de ce qu'est aujourd'hui l'État, dont on est assez disposé tantôt à s'exagérer, tantôt à trop restreindre les droits. En thèse générale, ce mot ne peut avoir la même signification chez une nation que régit le suffrage universel, que chez une nation où le souverain, possédant un pouvoir absolu, a pu dire un jour avec raison : « L'État, c'est moi. » Le souverain, dans un gouvernement basé sur des institutions républicaines, c'est la nation, soit qu'elle exerce elle-même sa souveraineté, soit qu'elle la remette temporairement entre les mains de ses mandataires. Dans ce cas, l'État n'est ni Louis XI, ni Richelieu, ni Louis XIV, ni Napoléon ; c'est l'ensemble des pouvoirs publics qui, sous le nom de *Gouvernement*, n'ont d'autre autorité que celle que leur confie la Constitution.

Dans ces conditions, qui pourrait nier les droits de l'État, soit en tout ce qui concerne les intérêts généraux de la nation, soit en ce qui regarde plus spécialement l'enseignement et la direction de la morale publique? Les solutions relatives à ces graves questions sont toujours discutées dans les professions de foi des candidats qui sollicitent les suffrages pour devenir mandataires du pays.

Si, fidèle aux principes de la liberté, qui est une de ses forces, la nation laisse à l'initiative des particuliers ou des associations la fondation et l'entretien d'établissements privés, elle a le droit de déterminer les conditions dans lesquelles ils pourront être créés et d'en surveiller la direction. Ces conditions sont réglées par une loi.

La direction de l'Instruction publique, qui est une des attributions les plus importantes de l'État, est en même temps, pour lui, une tâche immense, dans un pays où la

centralisation est poussée à un degré inconnu à tous les autres pays. Les partisans mêmes de l'intervention de l'État ne peuvent méconnaître son impuissance, en certains cas, à bien remplir cette tâche, du moins son insuffisance. « Comment se défendre d'une vive sollicitude pour le présent et pour l'avenir, dit M. Félix Pécaut[1], en voyant l'État, c'est-à-dire, en définitive, un Ministre assisté de trois ou quatre directeurs, avec leurs bureaux, d'une dizaine d'inspecteurs généraux et de Conseils ou Comités irresponsables, obligé peu à peu de créer, de diriger, d'animer, non seulement l'instruction primaire élémentaire dans plus de trente mille communes, mais l'enseignement supérieur primaire dans deux ou trois mille centres populeux ; un enseignement secondaire classique pour une partie des classes moyennes ; un enseignement secondaire spécial pour l'autre; en outre, un enseignement supérieur, dont les limites reculent de jour en jour; sans parler de l'enseignement professionnel, qui demande, sur tous les points, à naître, et, enfin, des écoles spéciales affectées aux grands services publics !

« Quel Gouvernement, quels engins administratifs suffiraient à une telle besogne ; et comment se flatter que des hommes, Ministres ou directeurs, si intelligents, si actifs, si dévoués qu'ils soient, réussissent,— je ne dis pas à administrer, — mais à vivifier un si vaste ensemble, où se multiplient à l'infini les questions importantes et perpétuellement renouvelées de personnes et de choses ! Comment éviter qu'une machine si puissante et si démesurée n'use les mécaniciens eux-mêmes et ne les réduise à un rôle presque impersonnel ! »

On doit reconnaître, avec M. Félix Pécaut, qu'il est indispensable, tout en conservant à l'État la direction et la surveillance générale de l'Instruction publique, de provo-

1. *Études au jour le jour sur l'Éducation nationale*, Préface, p. VII. (Paris, Hachette, 1881.)

quer, sur tous les points, l'initiative des départements, des municipalités, des sociétés libres et des particuliers.

Déjà, en 1872, M. J. Simon faisait observer dans un de ses discours à l'Assemblée nationale, que les bureaux de son ministère étaient accablés sous le poids de leurs occupations. « L'Administration centrale, disait-il, est chargée de diriger tout le personnel d'établissements qui se multiplient sans cesse. Elle en règle les dépenses et en surveille les comptes. Il ne faut pas oublier que toutes les Facultés, que tous les Lycées, que tous les Collèges, que toutes les Écoles normales, ont des budgets approuvés par le Ministre, et que leurs comptes lui sont soumis. Ces dépenses, établies d'abord en budgets par l'Administration centrale, sont ensuite contrôlées minutieusement par elle. Quant à l'instruction primaire, personne n'ignore que les dépenses d'entretien des Écoles publiques sont complétées par l'État, et que, pour déterminer ce complément, *il y a, annuellement, plus de cinquante mille liquidations à faire par l'Administration centrale.* »

Notre organisation communale et départementale permettrait d'associer à l'action du Gouvernement central les populations elles-mêmes, par l'intermédiaire des administrations qui les représentent, et qu'elles chargent de défendre leurs intérêts. Mais depuis l'époque où le pouvoir royal, qui avait primitivement aidé les peuples à faire la conquête de leurs franchises communales, a pris un soin jaloux à les faire disparaître une à une, et s'est emparé de toute l'autorité, il a été impossible aux communes et à leurs représentants de sortir de l'état de tutelle où les a retenus la monarchie, et de déployer l'esprit d'initiative et les aptitudes politiques qui se sont, à d'autres époques, assez énergiquement manifestées.

La concentration et l'absorption de tous les pouvoirs entre les mains de l'État nous font tourner les yeux vers les nations exerçant une influence plus ou moins considérable sur leurs propres destinées. Nous regardons avec

autant d'admiration que d'envie les États-Unis, qui n'ont jamais eu à subir les exigences d'un Gouvernement central, et qui sont habitués à gérer leurs propres affaires dans la plénitude de leur liberté et de leur indépendance. Grâce à leur constitution politique, ils sont parvenus, en ce qui concerne l'éducation, à organiser, d'une manière merveilleuse, leurs écoles, que l'on peut, à tous égards, proposer comme des modèles à toutes les autres nations. Ce n'est pas sur un petit nombre de fonctionnaires qu'ils rejettent le soin de les fonder, de les entretenir, de les diriger, d'en régler l'enseignement. L'école est l'affaire de tous. Créée par l'association des pères de famille, elle a pour administrateurs et pour guides des délégués directement intéressés à la pourvoir de tout ce qui peut assurer son existence et ses progrès. On évalue à six cent mille le nombre des personnes auxquelles est attribué le soin de veiller sur les établissements scolaires. Douloureux contraste avec l'impuissance, l'indifférence de nos populations urbaines et rurales, qui, n'ayant d'autre attribution que celle de voter, par ordre, les sommes nécessaires à l'éducation de leurs enfants, trouvent à peine un petit nombre de délégués auprès des fonctionnaires officiels! Encore ceux-ci sont-ils chargés de faire exécuter des règlements multiples, qui, rédigés par l'Administration centrale, doivent être appliqués uniformément à toutes les parties de la France, sans qu'il soit tenu compte de l'esprit, des mœurs et des besoins des différentes localités.

Malgré les inconvénients d'une administration trop unitaire, nous pensons que l'État ne doit pas se désintéresser de l'instruction publique. Il a pour devoir et pour mission d'assurer cette instruction à tous les membres de cette grande famille qu'on appelle la *Patrie*. Nul ne doit ignorer la loi, dit un axiome juridique, qu'il faut respecter mais qui n'a sa véritable raison d'être que si chacun peut connaître et comprendre la loi. Ce résultat ne peut être obtenu que par l'enseignement. Que l'État soit seul à en-

seigner, c'est là une thèse trop absolue. Il ne convient pas, en effet, dans ce sujet d'une si haute importance, de rejeter aucun des éléments qui sont susceptibles de concourir au but que tous nous voulons sincèrement atteindre. Ainsi, l'État fixe le minimum des connaissances que chacun doit posséder ; c'est l'objet de la loi sur l'enseignement primaire. Il fonde et il entretient des établissements où ce minimum de connaissances sera donné, obligatoirement, à tous les enfants d'un certain âge. Pour assurer l'obligation de l'enseignement, il en décrète, malgré les charges qui en résultent pour son budget, la gratuité. Mais la liberté d'enseignement n'en est pas pour celà méconnue. Plusieurs dispositions de la loi respectent le droit qu'ont les parents de faire donner l'instruction à leurs enfants, pourvu qu'il soit constaté qu'ils la donnent réellement. L'instruction dans la famille, comme l'instruction dans des établissements qui n'auraient pas le caractère d'établissements publics, est donc juste et nécessaire ; et nous ne pouvons, à ce sujet, qu'émettre un vœu : c'est que l'esprit de conciliation règne dans l'une comme dans l'autre série des écoles communales ou libres, et que l'enseignement reçu dans les unes et dans les autres n'ait d'autre but que l'initiation sérieuse et impartiale des enfants à des connaissances, qui éclaireront leur raison en même temps qu'elles développeront leur intelligence.



CHAPITRE XIV.

L'éducation des femmes.

Pour que l'œuvre éminemment civilisatrice, à laquelle travaillent de concert tant de vaillants esprits, s'accomplisse réellement et repose sur des bases solides, il est

nécessaire que l'éducation cesse d'être le privilège des hommes, et qu'elle soit également départie aux femmes dans la plus large mesure.

On a lieu d'être surpris du peu d'importance accordé pendant si longtemps par les divers gouvernements de la France à l'éducation des femmes. Leur influence dans la famille et dans la société est cependant d'une telle évidence, que les esprits les moins clairvoyants auraient dû comprendre que le premier devoir des législateurs était de leur assurer les moyens de l'exercer. Il ne saurait y en avoir de plus efficace et de plus propre à la développer qu'une bonne et solide instruction.

A part quelques grandes dames, à qui leur rang et leur fortune assuraient, au siècle passé, le privilège d'une éducation soignée, il n'était guère question pour les jeunes filles de la classe moyenne que d'une instruction très bornée; celle des filles du peuple était nulle ou réduite aux éléments de l'instruction primaire.

La célèbre institution fondée en 1686, à Saint-Cyr, pour 250 demoiselles nobles sans fortune, est sans contredit une des créations qui honorent le plus Louis XIV et la femme illustre qui en avait conçu l'idée. Mais elle ne fit qu'une brillante exception, portant, d'ailleurs, l'empreinte de l'esprit de l'époque.

On peut en dire autant de la maison d'Écouen, dirigée avec tant d'habileté par Mme Campan, et de la maison de Saint-Denis, qui, fondée par Napoléon, ne fut considérée par son auteur que comme une sorte de supplément à la dotation de la Légion d'honneur.

Les particuliers ou les associations religieuses qui fondèrent depuis des établissements de jeunes filles n'eurent ni le pouvoir ni la volonté de leur donner les vastes proportions de ces importantes maisons. L'instruction et surtout l'éducation laissèrent beaucoup à désirer, malgré les hautes leçons de pédagogie que contiennent les écrits de plusieurs femmes distinguées ayant consacré à cette

œuvre une vive intelligence, une aimable sensibilité et quelques-unes un talent austère, tempéré par la grâce. On ne saurait mieux faire encore aujourd'hui que de s'inspirer des ouvrages souvent cités de mesdames Necker de Saussure, Guizot et Rémusat.

Mais il était difficile que rien de sérieux se produisît tant que l'on abandonnerait à l'initiative privée seule l'éducation des jeunes filles, dont les droits étaient cependant établis avec tant d'autorité et d'éloquence. C'est à l'État que nos habitudes et nos mœurs, si différentes sur ce point de celles des États-Unis, mettent les pères de famille dans l'obligation de recourir. C'était à lui que s'étaient adressés les législateurs de la Révolution pour l'accomplissement de cette tâche. C'est encore aujourd'hui la toute-puissance de l'État qui est appelée à réparer un oubli qu'il est juste de faire peser sur nos divers Gouvernements.

La nécessité de faire participer les femmes aux progrès accomplis dans les arts, les lettres et les sciences, ne pouvait échapper aux esprits distingués que la Révolution chargea de donner à la nation, décidée à rompre avec toutes les traditions du passé, un plan d'éducation conforme à ses nouvelles institutions. Talleyrand-Périgord, après plusieurs considérations fort judicieuses sur le rôle de la femme dans la société et dans la famille, proposa, dans son rapport à l'Assemblée Constituante, non seulement de faire participer les enfants des deux sexes à l'enseignement des Écoles primaires, mais encore d'organiser pour les jeunes filles, sans qu'elles fussent obligées de quitter leurs familles, des institutions où elles recevraient une éducation conforme au rôle qui leur est réservé.

Mais quel est ce rôle ? Talleyrand crut ne pas devoir séparer les questions relatives à leur éducation de l'examen de leurs droits politiques : car en les élevant, dit-il, il faut bien savoir à quoi elles sont destinées. Si nous leur reconnaissons les mêmes droits qu'aux hommes, il faut leur donner les moyens d'en faire usage. Si nous pensons que

leur part doive être uniquement le bonheur domestique et les soins de la vie intérieure, il faut les former dès l'enfance pour remplir cette destination.

« C'est un fait étrange, ajoute-t-il, qu'une moitié du genre humain soit exclue par l'autre de toute participation au Gouvernement; que des personnes indigènes par le fait demeurent par la loi étrangères sur le sol qui les a cependant vues naître; que des propriétaires soient sans influence directe et sans représentation : ce sont là des phénomènes politiques qu'en principe abstrait il paraît impossible d'expliquer. »

L'auteur du rapport croit pouvoir résoudre facilement la question qu'il a posée, en établissant que le but de toutes les institutions devant être le bonheur du plus grand nombre, tout ce qui s'en écarte est une erreur; tout ce qui y conduit, une vérité. Si l'exclusion des emplois publics prononcée contre les femmes est pour les deux sexes un moyen d'augmenter la somme de leur bonheur mutuel, c'est dès lors une loi que toutes les sociétés ont dû reconnaître et consacrer. Il conclut que toute autre ambition serait un renversement des destinations premières, et que les femmes n'auront jamais intérêt à changer la délégation qu'elles ont reçue.

C'était sans doute la crainte de voir les femmes s'écarter du but qu'il assigne à leur destinée qui l'avait engagé à resserrer l'instruction des jeunes filles dans les plus étroites limites. Il voulait qu'elles ne fussent admises aux Écoles primaires que jusqu'à l'âge de huit ans. Passé ce terme, les pères et les mères devaient considérer comme le premier de leur devoir de ne confier qu'à eux-mêmes l'éducation de leurs filles. Il jugeait cependant nécessaire que l'État fondât des maisons d'éducation destinées à remplacer les couvents.

En laissant de côté la question de l'exercice des droits et des fonctions politiques, il est parfaitement permis de penser que, pour des motifs tout aussi sérieux, il est utile

d'assurer aux femmes une instruction supérieure, si modeste que l'on suppose le rôle qui leur appartient. C'est l'opinion de Condorcet, qui, sans se préoccuper de la question des droits politiques de la femme, si hardiment tranchée en ce moment même par quelques États de l'Union Américaine[1], établit avec force qu'il est nécessaire qu'elles partagent l'instruction donnée aux hommes, pour des motifs tout aussi puissants : d'abord pour qu'elles puissent surveiller celle de leurs enfants, parce que le défaut d'instruction introduirait dans les familles une inégalité contraire à leur bonheur; puis aussi parce que les femmes ont les mêmes droits que les hommes à l'instruction publique. Dans un de ses mémoires sur l'instruction publique, que l'on croirait écrit d'hier, tant il répond aux idées aujourd'hui si vivement débattues, il soutient que l'instruction doit être donnée en commun aux deux sexes; que cette réunion est nécessaire pour la facilité et l'économie de l'instruction, et qu'elle est utile aux mœurs, loin de leur être dangereuse[2].

Ne demandons ni à l'Empire ni à la Restauration ce qu'ils ont fait pour l'éducation des jeunes filles[3].

C'était aux couvents surtout et à quelques pensionnats libres que les classes dirigeantes confiaient l'éducation de leurs filles, pour n'y recevoir qu'un enseignement restreint.

1. A New-York, les femmes viennent de conquérir le droit de voter pour l'élection des directeurs et directrices des écoles publiques. Trois femmes ont été nommées à Saratoga pour exercer ces fonctions. Les législateurs du Wisconsin et de l'Orégon viennent de décider que les femmes mariées seraient électeurs et éligibles pour toutes les fonctions publiques.

2. *Premier Mémoire sur l'Instruction publique*, dans le tome VII des œuvres complètes de Condorcet. (Paris, Didot, 1867, p. 169 et suiv.)

3. Il faut cependant rendre justice à la ville de Paris, et reconnaître qu'elle a pris constamment l'initiative de mesures importantes pour organiser dans ses Écoles primaires l'enseignement des jeunes filles. Voir un réglement qui remonte au 19 juin 1819.

Il n'est point fait mention de l'enseignement des jeunes filles dans la loi du 28 juin 1833. M. Guizot lui avait cependant consacré un titre entier, qu'il fut obligé de retirer de peur de compromettre le succès de la loi elle-même. Mais l'ordonnance du 23 juin 1836, portant règlement pour les écoles de filles, due à M. Pelet de la Lozère, répara en partie cette omission. Le même Ministre approuva l'arrêté pris par le Conseil royal, sur la proposition de MM. Villemain et Cousin, relativement aux examens de brevet pour les institutrices.

A la révolution de 1848, M. Carnot se hâta de placer à tous les degrés de l'enseignement l'institutrice à côté de l'instituteur. Une organisation complète des Écoles primaires de filles dans les villages et les hameaux fut enfin constituée par la loi du 10 avril 1867, présentée par M. Duruy. Il ne s'agissait, il est vrai, que de l'organisation de l'enseignement primaire; dès cette époque on demandait avec instance quelque chose de plus. C'est ce que fit observer M. Jules Simon dans le cours de la discussion de la loi de 1867. « Les filles, dit-il, même dans les pensionnats les plus élevés, reçoivent une instruction futile, incomplète, toute d'arts d'agrément, mais sans rien de sérieux et d'élevé. Elles que la nature a douées d'une intelligence si ouverte, d'un tact si sûr, d'une sensibilité si fine et si délicate, qui sont faites pour comprendre ce qu'il y a de plus grand dans les lettres et pour s'y plaire, qui seraient pour nous des compagnes d'étude si utiles et si charmantes, nous les réduisons à n'être que des idoles parées. Nous ne songeons pas à faire des femmes révolutionnaires, mais nous voulons en faire les compagnes intellectuelles de leurs maris. »

Quelque temps après, encouragés par l'intelligent auteur de la loi, quelques hommes dévoués établirent à Paris et dans plusieurs villes des départements des cours d'enseignement secondaire pour les jeunes filles. A Paris, il y en eut, dans plusieurs mairies, sous le patronage des

municipalités[1]; à la Sorbonne, sous la direction du Ministère de l'Instruction publique; ils n'ont pas survécu au désastre de 1871[2].

Cet enseignement secondaire, que M. Duruy regrettait de n'avoir pu faire organiser par l'État, est récemment devenu l'objet d'une loi votée par la Chambre des députés et par le Sénat le 21 décembre 1880. M. Camille Sée, auquel revient l'honneur de cette initiative, en a fait le sujet d'un rapport extrêmement étendu. Déplorant aussi l'insuffisance de l'enseignement donné aux jeunes filles dans les meilleures institutions, il veut pour elles une instruction solide, élevée, régulière, qui crée pour les futures mères de famille de saines habitudes intellectuelles. « Instruites ou ignorantes, dit-il, les femmes exercent sur leurs maris, sur leurs enfants, à tous les âges de la vie, une influence presque toujours prépondérante. Peut-il être indifférent qu'elles comprennent l'autorité de la raison, la sagesse des lois, les intérêts généraux de la patrie, qu'elles puissent se former des idées justes et personnelles, prendre part à une discussion d'un ordre sérieux et élevé, lire avec discernement les bons livres ? »

A l'appui de ces considérations, M. Camille Sée, publiant les résultats de la sérieuse enquête à laquelle il s'est livré, a montré, d'après les programmes adoptés pour l'instruction supérieure des jeunes filles dans les principaux pays de l'Europe, quelle est sur ce point l'infériorité de la France. Puis il a développé les raisons philosophiques et les considérations d'ordre social qui imposent à l'État

1. Ces cours, fondés par M. et Mme Hippeau dans les mairies des 1er, 2e, 3e, 11e et 16e arrondissements, avaient pour professeurs MM. Eugène Talbot, Émile Chasles, Drapeyron, Pinard, Dalsème, Gariel, Frédéric Passy, etc. Mme Hippeau s'était chargée du cours d'*économie domestique*.

2. Sauf toutefois l'*Association de l'enseignement secondaire des jeunes filles*, qui a continué et continue encore ses cours à la Sorbonne. (*Note des Éditeurs.*)

l'obligation de donner aux jeunes filles une éducation qui les mette de niveau avec les jeunes gens, et de faire ainsi disparaître la division fâcheuse que causent dans la famille et la société deux genres d'enseignement trop différents.

La situation morale de la France et l'intérêt de l'État exigent que l'on établisse entre les deux sexes une communauté d'idées, de discipline intellectuelle, de connaissances générales. Les discussions[1] auxquelles a donné lieu le projet présenté par M. Camille Sée ont été fort remarquables. Comme dans toutes les questions qui s'agitent aujourd'hui en France, les opinions émises par les orateurs, partant de deux points diamétralement opposés, ont été l'expression la plus éclatante de cette double éducation, dont on ne saurait trop déplorer les résultats au point de vue de la tranquillité sociale. Il est peut-être un juste milieu, qu'il serait désirable de voir respecter[2].

1. Voir le *Journal officiel* du 21 novembre 1880.

2. La loi du 9 août 1879 a prescrit la création dans chaque département d'une École normale primaire d'institutrices, destinée à recruter le personnel enseignant des écoles de filles; et un arrêté du 3 août 1881 a déterminé les programmes des matières qui doivent être enseignées dans ces Écoles normales. — Le 21 décembre 1880 a été votée la loi relative à la création d'établissements destinés à l'enseignement secondaire des jeunes filles; cet enseignement a été organisé par le décret du 28 juillet 1882, fixant les conditions dans lesquelles peuvent s'établir les Lycées et Collèges de jeunes filles, et les décret et arrêté du 14 janvier 1882, divisant en deux périodes les cours d'enseignement secondaire des jeunes filles et portant répartition des matières qui doivent y être enseignées; les programmes détaillés de ces matières ont été déterminés par un arrêté du 28 juillet 1882, rendu sur avis conforme du Conseil supérieur de l'Instruction publique. L'enseignement secondaire des jeunes filles a pour sanction, après la première période de trois années, la délivrance d'un *Certificat d'études secondaires de troisième année*, et, après la seconde période de deux années, l'obtention d'un *Diplôme de fin d'études;* ces deux titres ne peuvent toutefois être obtenus que par les jeunes filles qui suivent les cours des Lycées et Collèges fondés par l'État ou avec son concours. L'institution d'une *Agrégation de l'enseignement secondaire des jeunes filles* et d'un *Certificat d'aptitude à l'ensei-*

gnement dans les Lycées et Collèges de jeunes filles, pour le recrutement du personnel de ces établissements, a complété l'organisation de l'enseignement secondaire des jeunes filles. Enfin a été créée l'École normale d'enseignement secondaire de Sèvres, où, pendant un cours de deux et trois années, les élèves admises sont préparées au certificat d'aptitude ou à l'agrégation. — Il sera très utile de consulter le Mémoire sur l'enseignement secondaire des jeunes filles, présenté par M. Gréard, Vice-Recteur de l'Académie de Paris, au Conseil académique (Paris, Delalain, 1882). (*Note des Éditeurs.*)



II.

ORGANISATION GÉNERALE DE L'ENSEIGNEMENT

CHAPITRE Ier.

L'enseignement intégral.

S'il s'agissait seulement d'exposer dans quel ordre doit s'organiser l'enseignement, il suffirait d'indiquer les divisions généralement adoptées, et dont on trouve le cadre supérieurement tracé dans le rapport de Condorcet. Il demandait, comme on l'a vu, des écoles pour l'enseignement primaire, élémentaire et supérieur, pour l'enseignement intermédiaire ou moyen, pour l'enseignement classique (Collèges et Lycées), pour l'enseignement supérieur (Facultés) et enfin pour l'enseignement spécial (Grandes Écoles).

Nous retrouverons plus tard cette division, lorsqu'il s'agira de déterminer comment il convient de distribuer les matières dont se doit composer chacune de ces parties.

Une autre question, non moins intéressante, est celle qui concerne la proportion qui doit leur être donnée, l'importance relative des différentes branches de l'enseignement général, dans le système d'ensemble de l'éducation publique.

Il faut observer d'abord que dans tous les degrés de l'instruction, depuis l'École enfantine, jusqu'aux établissements de l'ordre le plus élevé, il s'agit toujours des mêmes matières se rattachant à deux ordres, subdivisés en un nombre plus ou moins considérable d'espèces : celui

qui, sous le nom d'*humanités*, embrasse les langues, l'histoire, les littératures, la morale, les beaux-arts, etc.; et celui qui constitue le vaste domaine des sciences mathématiques, physiques, chimiques, naturelles, et leurs applications. Nous avons indiqué les causes qui ont assuré, dans la société d'avant 1789, la prédominance de l'enseignement littéraire sur l'enseignement scientifique, et comment les progrès accomplis dans toutes les industries, ainsi que les nouveaux besoins qu'ils ont créés, ont fait accorder dans notre siècle une place de plus en plus importante à l'élément scientifique. Il a fallu, par conséquent, étendre d'une manière démesurée les programmes scolaires, par suite de la nécessité d'y comprendre ce qui constituait l'enseignement d'autrefois et ce que les nécessités du temps présent ont forcé d'introduire chaque année.

Les études littéraires, qui ont pour élément principal l'enseignement des langues anciennes, constituent, sans doute, le moyen le plus puissant de développement intellectuel; mais elles exigent un temps considérable, et il est aujourd'hui unanimement reconnu que, dans une certaine mesure au moins, elles ne peuvent pas seules former une éducation complète. Mais pour les élèves condamnés à parcourir un cercle d'études qui s'élargit indéfiniment, les journées ne sont plus alors assez longues, et les douze heures d'un pénible travail ne peuvent donner qu'un savoir fort imparfait, comme l'attestent trop souvent les résultats des examens subis par eux à la sortie de leurs études. Le nœud de la difficulté, c'est que les professeurs des deux ordres d'enseignement littéraire et scientifique sont beaucoup plus portés à étendre qu'à diminuer la part dévolue à chacun d'eux.

C'est à cette situation, qui inquiétait tous les bons esprits, que récemment le Conseil supérieur de l'Instruction publique, composé de savants et de membres du corps enseignant, élus par leurs collègues, a cherché à remédier, en décidant que, dans les établissements de l'État, l'étude

du latin ne commencerait qu'en sixième, et celle du grec en quatrième[1]. Le temps enlevé à l'étude des langues anciennes a été reporté sur l'enseignement scientifique, auquel on pourrait peut-être reprocher trop de développement : car l'étendue des programmes adoptés a forcé à élever à vingt-deux heures par semaine les classes d'enseignement, ce qui exige de la part des élèves une attention plus soutenue, confie à leur mémoire des matières plus nombreuses ou plus approfondies, et surcharge ainsi leur intelligence. Il y a, par suite de cette augmentation du nombre des classes, une diminution du temps que l'élève peut consacrer à une étude personnelle, ou surtout employer à des récréations utiles et nécessaires pour une bonne hygiène de la jeunesse[2].

Le problème de la prépondérance à accorder dans l'éducation à l'élément littéraire ou à l'élément scientifique, ou, plus justement, de l'équilibre à maintenir entre ces deux éléments, n'a pu être encore résolu d'une manière satisfaisante. Et cependant le progrès des sciences, au dix-neuvième siècle, la multiplicité et l'importance des découvertes scientifiques qui ont apporté à la civilisation les bienfaits de la vapeur et de l'électricité, semblent incliner aujourd'hui les esprits vers la nécessité de donner une large part à l'étude des sciences.

Sans doute, c'est à l'étude des mathématiques, de la mécanique, de la physique, de la chimie, que sont dus les progrès accomplis depuis plusieurs siècles dans l'esprit humain, et ce sont les applications de ces sciences qui

1. Une récente décision du Conseil supérieur (décembre 1884) vient de reporter en *cinquième*, au mois de janvier, le commencement de l'étude du grec. (*Note des Éditeurs.*)

2. Dans sa session de juillet 1884, le Conseil supérieur a voté que les heures de classes seraient réduites à vingt; en conséquence de ce vote, il a examiné et adopté, dans sa seconde session, en décembre 1884, l'allégement que devaient subir certains programmes du plan d'études de 1880. (*Note des Éditeurs.*)

répondent aux besoins les plus nombreux et les plus importants de toutes les classes de la société.

D'un autre côté, les rapports, devenus plus fréquents, entres les diverses nations, ce rapprochement merveilleux des pays autrefois éloignés, que nous devons aux voies ferrées et aux lignes télégraphiques, exigent une connaissance plus sérieuse et plus complète des langues vivantes.

Il n'en est pas moins vrai que, pour bien profiter de l'étude des sciences, pour aider même à les vulgariser, il faut posséder un fonds suffisant de notions littéraires, et donner à l'intelligence cette culture, indispensable aussi aux bonnes conditions de la vie, qu'elle ne peut trouver que dans les chefs-d'œuvre des littératures anciennes et dans l'enseignement de l'histoire des divers peuples.

Cette question de la mesure de l'enseignement a vivement préoccupé les pédagogues les plus illustres.

« Comment doit-on vivre? dit à ce sujet Herbert Spencer[1]. Pour nous, c'est la question essentielle. Et il ne s'agit pas ici de la vie matérielle, mais de la vie dans son sens le plus étendu. Le problème général comprenant tous les autres est celui-ci : Quelle est la véritable ligne de conduite à suivre dans toutes les situations, dans toutes les circonstances de la vie? Comment traiter le corps? Comment diriger l'intelligence? Comment gouverner les affaires? De quelle façon doit-on élever sa famille? Comment faut-il remplir ses devoirs de citoyen? De quelle manière, enfin, faut-il utiliser toutes les sources de bonheur que la nature a données à l'homme? Quelle est la meilleure manière d'employer nos facultés pour notre plus grand bien et pour celui d'autrui? Comment, enfin, vivre d'une vie complète? Et, ceci étant la grande chose nécessaire, qu'il nous importe d'apprendre, c'est aussi la grande chose que l'éducation doit enseigner. Nous préparer pour la vie complète, tel est le but de l'éducation; et la seule manière

1. *De l'Éducation intellectuelle, morale et physique*, p. 11.

rationnelle de juger un système d'éducation, c'est de savoir à quel degré il remplit ce but. »

Si l'on veut donner satisfaction à tous les besoins de l'activité humaine, on devra s'appliquer d'abord à ce qui, dans l'éducation, peut assurer la conservation de l'individu, en second lieu celle de la famille, et, enfin, celle de la société et de l'État.

Des sciences telles que la physiologie et l'hygiène concourent à la préservation de soi-même, en empêchant la perte de la santé, et sont par conséquent d'une importance capitale. Personne n'en conteste l'utilité, mais peu d'hommes en connaissent et en appliquent les principes. Cette ignorance a pour résultat non seulement la détérioration, mais encore le raccourcissement de la vie.

Combien trouve-t-on d'hommes et de femmes, dans l'âge moyen de la vie ou dans un âge avancé, qui soient complètement bien portants? Si une vigoureuse santé et l'énergie morale qui l'accompagne sont pour l'homme les premiers éléments du bonheur, la science qui a pour objet la conservation de cette santé ne le cède à aucune autre.

Que si l'on considère les différentes classes de la société, afin de déterminer quel est le genre d'éducation qui convient le mieux à chacune d'elles, on ne pourra nier que ce sont la production et la distribution de la richesse, que ce sont l'industrie et le commerce qui en occupent le plus grand nombre. Les mathématiques, la géométrie, la mécanique, la physique, la chimie, l'histoire naturelle, l'astronomie, la géologie, contribuent puissamment au progrès industriel.

« La science, dit aussi M. de Quatrefages, qui, sur ce point, partage l'opinion du savant anglais, est aujourd'hui partout; elle tend de plus en plus à devenir la souveraine du monde. Quelle industrie n'a besoin de mécanique, et quelle est celle qui repousserait le secours de la chimie? Quel médecin, digne de ce nom, consentirait à se passer

de la physiologie, de cette science complexe, fille de la chimie, de la physique et de la mécanique, autant que de l'anatomie? Quel agriculteur éclairé ne comprend que les problèmes de culture et de production sont essentiellement des questions de zoologie et de botanique, de géologie et de chimie[1]? »

Ce sont ces motifs qui, de nos jours, ont opéré des modifications profondes dans tous les programmes de l'enseignement. Il serait injuste de prétendre, comme on l'a fait souvent, que l'Université, gardienne sévère des traditions littéraires et philosophiques, n'en tient aucun compte, et reste attachée à l'étude presque exclusive du grec et du latin. L'esprit scientifique a pénétré dans toutes les branches de l'enseignement, dans l'étude des langues, de l'histoire, de la géographie, de la pédagogie. La science y est donc parfaitement en honneur à côté des humanités, des beaux-arts, des belles-lettres, qui répondent à d'autres besoins, et que l'on a raison de considérer comme un des éléments essentiels de la civilisation. Les abandonner, ce serait enlever à l'esprit humain ce qui est une des principales causes de sa grandeur. Leur utilité n'est pas moins réelle dans les hautes sphères du monde moral, que celle des sciences dans le domaine matériel.

Dans son discours d'inauguration à l'Université de Saint-André, cité par M. Ferneuil[2], John Stuart-Mill, parlant des débats élevés entre les langues anciennes et les arts modernes sur la question de savoir si l'éducation générale devait être classique, ou, pour employer un terme plus large, littéraire ou scientifique, dit avec beaucoup de bon sens : « Se demander si nous devons apprendre les études classiques ou les sciences me paraît, je l'avoue, une question tout à fait analogue à celle-ci : Les peintres

1. *La Science et la Patrie*, discours d'ouverture au Congrès scientifique de Bordeaux.
2. *La Réforme de l'Enseignement public en France*, p. 177. (Paris, Hachette, 1879).

doivent-ils cultiver le dessin ou la couleur? ou, pour me servir d'un exemple plus vulgaire : Un tailleur doit-il fabriquer des habits ou des pantalons? Je ne puis y répondre que par ces mots : Pourquoi pas tous les deux? Une éducation qui ne comprend pas à la fois ces deux catégories d'études peut-elle mériter le nom d'une bonne éducation? »

Concluons que l'éducation doit attacher aux deux ordres d'études une égale importance. Mais, s'il est nécessaire de les faire marcher de front, il n'est pas moins utile de chercher les moyens de rendre ce double enseignement possible, soit en lui donnant des proportions convenables, soit en simplifiant les méthodes, afin d'obtenir les mêmes résultats en employant moins de temps[1]. On a reconnu que, dans le vaste héritage que nous a légué le passé, il n'est aucune de ses conquêtes qui ne rende quelque service à la civilisation, et que toutes doivent occuper une place plus ou moins étendue dans un système d'études fondé sur la raison. Avant de choisir celle à laquelle on devra s'appliquer d'une manière spéciale, il importe de ne demeurer étranger à aucun des éléments dont se compose l'esprit général de son époque. De là s'est fait jour la conception d'un enseignement public, qui embrasserait toutes les parties de la science; d'un enseignement encyclopédique, qui, en France et dans plusieurs autres pays, compte de zélés partisans; mais qu'il est sage de n'accepter qu'avec certaines réserves. On sait que le savant et respectable Littré, était, en France, le représentant de

1. Le Conseil supérieur, dans sa première session ordinaire de 1884, a réduit à 20 heures le nombre des heures de classes. Il s'en est suivi une modification des programmes précédemment prescrits, que le Conseil supérieur a revisés dans sa dernière session de 1884, et qui ont été fixés par arrêté du 22 janvier 1885. Cette revision, sans atteindre le principe essentiel de la réforme apportée aux études en 1880, a réduit et réparti d'une autre manière l'enseignement dans les Lycées et Collèges. (*Note des Éditeurs.*)

ce système d'éducation, déjà pressenti par Diderot, et exposé par Auguste Comte.

Ce qui le caractérise d'abord, c'est la préférence qu'il donne à l'enseignement des sciences mathématiques et physiques, sur les études littéraires, celles-ci ne pouvant être que le privilège de quelques classes, tandis que les connaissances scientifiques ont la propriété de convenir partout et à tous. « Que serait, dit Littré, un enseignement scientifique destiné à être popularisé, s'il n'était encyclopédique? » La philosophie positiviste a pour élément essentiel de sa constitution une hiérarchie des sciences[1] qui résume l'encyclopédie entière du savoir humain.

Pour l'usage de l'enseignement, on restreindra le cadre comme on voudra; mais ce cadre portera toujours ce qui est indispensable, le caractère de l'universalité.

Nous avons signalé, dans Herbert Spencer et A. Bain, la même prédilection pour la partie scientifique de l'instruction, et l'idée de faire entrer dans chaque degré de l'enseignement l'ensemble des connaissances que possède, de nos jours, l'esprit humain. Mais cet enseignement *intégral* ne doit pas se renfermer dans l'étude des sciences physiques et naturelles : il ne serait pas encyclopédique, s'il n'embrassait pas les lettres et les sciences, et les sciences morales aussi bien que les sciences mathématiques et physiques.

« Je sais à peu près toutes choses, disait Hégel, et je crois que tout le monde pourrait et devrait savoir toutes

1. Cette hiérarchie des sciences, dont nous n'avons pas à nous occuper ici, est résumée dans le tableau suivant :

Instruments d'acquisition :	Lecture. Écriture.
Sciences proprement dites :	1° Mathématiques. 2° Astronomie. 3° Physique. 4° Chimie. 5° Biologie. 6° Sociologie.

choses. » Une bonne méthode permettrait de réaliser, pour tous les hommes de loisir, le souhait du penseur germanique.

« Il faut, dit une femme distinguée[1], pour qu'une société parvienne à toute la perfection dont elle est capable, que l'éducation y soit universelle. Il faut qu'un vaste système, prenant pour point de départ l'égalité, porte, par une sorte de sélection perpétuelle, les intelligences d'élite aux premiers rangs, et distribue aux autres, à chacun selon la culture dont elle s'est montrée susceptible, une part proportionnée du grand travail national. » C'est ce qu'ont parfaitement compris les organisateurs de l'enseignement public aux États-Unis. Il doit être de cinq à dix-huit ans dirigé dans des vues générales. Pendant ce temps, les lettres et les sciences ne peuvent être l'objet d'études spéciales et approfondies. En se bornant à y chercher une source d'enseignements et d'informations positives, les maîtres songent, avant tout, à former des hommes et des citoyens, également préparés pour entrer, avec distinction, dans les diverses carrières qu'ils auront choisies, mais auxquelles il serait souverainement imprudent de les condamner, en quelque sorte, d'avance. Les Écoles publiques ne forment ni des agriculteurs, ni des mécaniciens, ni des ingénieurs, ni des physiciens, ni des chimistes : c'est le fait des *Écoles spéciales*, que l'on multiplie, et qui s'organisent, en effet, dans les États de l'Union, d'une manière forte et puissante, en dehors et à côté des écoles existantes. Conçus dans cet esprit, les programmes des Écoles primaires, secondaires et supérieures, se dégagent peu à peu des matières qui les ont encombrés jusqu'à ce jour. Il est expressément recommandé de ne choisir, dans chacune des branches d'études, que la partie la plus essentielle, c'est-à-dire celle qu'il importe à tous de

1. Mme la comtesse D'AGOUT, *Esquisses morales, Réflexions et Maximes*, par DANIEL STERN. (Paris, Techner, 1869.)

connaître, en réservant pour les écoles particulières les matières que doit embrasser, approfondir et appliquer tout enseignement spécial.

Il serait bon, en effet, que chacun fût convaincu que l'école, le collège ou le lycée ont seulement pour but de donner les premiers éléments des connaissances utiles à la vie et le goût des fortes études ; c'est au jeune homme, quand il a cessé d'être élève, et que, par le succès de ses examens, il a fourni la preuve d'un travail réel et plus ou moins étendu, à montrer lui-même un peu de cette initiative dont on regrette si souvent l'absence, à choisir le genre d'études qui convient le mieux à la nature de son esprit ou à la profession vers laquelle il se dirige, en un mot, à développer, selon son intelligence et ses besoins, quelques-uns des germes de l'instruction qu'il a reçue.



CHAPITRE II.

L'enseignement primaire élémentaire.

Quelque prix que l'on doive attacher aux degrés les plus élevés de l'enseignement, qu'un nombre toujours restreint d'élèves aura le privilège d'atteindre, rien n'égale pour nous l'importance de celui des Écoles primaires, les seules que fréquente la majeure partie de la population. Les cinq millions d'enfants des deux sexes réunis aujourd'hui dans nos Écoles primaires forment, en effet, la huitième partie de la population de la France. De la bonne ou de la mauvaise direction donnée à ce premier degré de l'enseignement public dépendent les destinées de la nation tout entière. Il faut que cet enseignement cesse de lui être distribué d'une main avare, comme ont pu le faire

les gouvernements qui, selon la dure expression de Mirabeau, « se faisaient un patrimoine de son ignorance ».

L'avènement de la démocratie, dont le triomphe avait été prédit par de Tocqueville, et qui, dès le temps de Royer-Collard « coulait à pleins bords », exige, on ne saurait trop le répéter, que le peuple soit pourvu d'une somme de connaissances telle, qu'il puisse se gouverner lui-même ou choisir avec discernement les fonctionnaires qu'il charge de le représenter et de défendre ses intérêts. C'était le but que s'était proposé la Révolution française, en créant les Écoles primaires. « Nous nous rattachons, disait M. Paul Bert, dans son rapport[1] sur le projet de loi relatif à l'enseignement primaire, aux idées généreuses qui inspiraient à Talleyrand, à Condorcet, à Lakanal, à Daunou, ces projets pleins de grandeur, quoique non exempts d'illusions, où ils s'efforçaient de préparer des citoyens dignes d'un état de choses nouveau : car ils avaient compris qu'à tout état politique et social doit correspondre un système particulier d'éducation publique; on ne peut imaginer, sans un peuple instruit, de démocratie ordonnée et durable. »

Nous sommes loin du temps où l'on pensait que l'École primaire devait se borner à l'enseignement de la lecture, de l'écriture, et des premiers éléments de calcul. L'excellent Cournot, qui réservait toutes ses préférences pour l'instruction secondaire, allait jusqu'à soutenir que l'étude même de la langue maternelle, en tant que dépassant les règles susceptibles d'une formule précise, ne devait pas faire partie de l'instruction primaire. Depuis 1789, comme on l'a vu, les soins donnés à l'instruction populaire se sont manifestés en raison directe des progrès des institutions libérales. Il était donc tout naturel que la République actuelle reprît, sur ce point, les traditions de la

1. Ce projet a abouti au vote de la loi du 28 mars 1882. (*Note des Éditeurs.*)

première. C'est surtout depuis 1870 que l'on peut suivre la progression de l'intérêt apporté par les représentants de la nation à tout ce qui concerne l'enseignement populaire. La Commission permanente de statistique de l'enseignement, instituée auprès du Ministère de l'Instruction publique, a fait connaître les résultats de son enquête de 1837 à 1877. Elle nous apprend, par exemple, que le nombre des élèves dans les Écoles primaires s'est accru, pendant cet intervalle, dans le rapport de 100 à 182 ; celui des écoles, de 75 pour 100 ; il n'y avait en 1837 que 42 conscrits sur 100 qui sussent lire ; on ne comptait plus en 1877 que 15 illettrés sur 100. C'est principalement la période de la troisième République qui s'est distinguée par l'ardeur et la persistance des efforts accumulés et par l'étendue des sacrifices. De 1871 à 1877, les dépenses ordinaires des Écoles primaires s'étaient élevées de 34 pour 100. Toutefois si les progrès sont remarquables, tout n'est pas encore fait[1].

Une enquête faite en 1879 constatait que 298 communes n'avaient encore aucune école ; que 2 307 communes de plus de 500 habitants n'avaient pas d'écoles publiques de filles, que 17 892 écoles restaient à construire, 12 868

1. Le Ministre de l'Instruction publique a adressé, le 16 juin 1884, au Président de la République un rapport sur la statistique de l'enseignement primaire pour l'année scolaire 1881-1882. Nous en extrayons les renseignements suivants. « En 1882, il y avait en France 75 635 Écoles primaires de tout ordre, non compris les Écoles maternelles ; le nombre des instituteurs et des institutrices s'élevait à 124 965 ; le nombre des élèves inscrits à 5 341 211, sans compter les 644 481 enfants qui sont dans les Écoles maternelles. 570 Écoles primaires supérieures donnaient déjà l'enseignement à 30 000 élèves. Toutefois il y a encore plus de 13 pour cent des conscrits qui déclarent ne pas savoir lire, et 25 épouses sur cent qui ne peuvent signer leur acte de mariage. La subvention de l'État s'est élevée, en 1882, à 68 millions et demi sur un total de 102 millions pour les dépenses ordinaires des Écoles primaires publiques. » On trouvera le texte de ce rapport dans le *Recueil des Lois et Actes de l'Instruction publique*, année 1884, n° 27, p. 432. (*Note des Éditeurs.*)

à réparer, 30 029 à meubler. Il y avait là une dépense urgente qui se chiffrait par centaines de millions. Cet état de choses a donné lieu à la loi du 1er juin 1878. Elle a consacré 120 millions à la construction de maisons d'école, savoir 60 millions destinés à être donnés aux communes, 60 millions à leur être prêtés. Le total des emprunts au 31 décembre 1879 s'élevait à 24 millions ; à la même époque, les communes avaient tiré de leurs propres caisses 48 846 999 francs. Il est utile de produire ces chiffres, qui ont leur éloquence. Le mouvement qui a entraîné toutes les âmes vraiment françaises, depuis la catastrophe de 1870, a été irrésistible. Il se continue, et chaque jour donne une nouvelle preuve de sa persistance[1].

1. La caisse pour la construction des Écoles, créée par la loi du 1er juin 1878, est devenue, par la loi du 3 juillet 1880, la caisse des Lycées, Collèges et Écoles primaires. Cette dernière loi a augmenté son fonds de subvention et fixé les conditions générales de son fonctionnement, qui a été réglé par le décret du 13 août 1880. De nouveaux crédits importants lui ont été ouverts par les lois des 2 août 1881, 20 mars 1883 et 22 juillet 1884. Le rapport sur les opérations de cette caisse, publié le 30 janvier 1885, constatait, en ce qui concerne les Écoles normales primaires et les Écoles primaires, que, pendant les sept années d'exercice de la caisse, 29 112 communes avaient bénéficié des avantages qu'elle offrait, soit sous forme de subvention, soit sous forme d'emprunt. Le rapport du 19 juin 1884 sur la statistique de l'enseignement primaire constate que la deuxième section de la caisse des Lycées, Collèges et Écoles primaires, qui est destinée à faciliter la construction d'Écoles primaires de tout ordre, soit en allouant des subventions de l'État, soit en faisant des avances aux communes et aux départements, a été dotée, pour les cinq années de 1877 à 1882, d'un budget de 220 millions, et pour toute la période de 1878 à 1886, d'un budget de 368 millions; que les crédits mis à sa disposition depuis l'année 1878 s'élèvent à 178 333 333 f. 33 pour les subventions, et à 190 millions pour les avances; enfin, que les subventions réparties jusqu'à ce jour entre les communes s'élèvent à 166 440 000 francs, et que des emprunts ont été autorisés pour 168 millions. Un projet de loi, tout récemment déposé sur le bureau de la Chambre des députés, a pour but l'entier achèvement des maisons d'école indispensables, et propose de fixer à 12 000 francs pour les hameaux, à 15 000 francs

Comment ne s'intéresserait-on pas à cette question de l'éducation populaire, objet de tant d'efforts et de tant de sacrifices! Comment ne comprendrait-on pas qu'il s'agit là des plus grands intérêts de la patrie! Assurer à chaque citoyen la possibilité de tirer le plus grand parti possible des forces intellectuelles que lui a accordées la nature, et d'occuper, dans la société, la place que lui peut donner sa valeur personnelle, c'est augmenter la semence de production et la somme des richesses de la nation; c'est élever le niveau de la moralité publique, qui suit la même marche que celui de l'instruction, et, par conséquent, fonder sur les bases les plus solides le calme et la paix intérieurs.

On ne peut, sans éprouver une vive satisfaction, voir les départements, les communes, et surtout les grandes villes de France, rivaliser de zèle, sous l'impulsion des pouvoirs publics, afin d'assurer à tous les enfants et surtout à ceux des classes laborieuses tout ce qui peut contribuer à leur donner une instruction aussi complète et aussi large qu'il est possible.

Les sacrifices que se sont imposés plusieurs de ces grandes villes, et surtout la ville de Paris, semblent prouver que les populations, si favorablement disposées pour les écoles publiques, auraient obtenu les mêmes résultats, si l'État avait abandonné à leur initiative ce qu'il a cru devoir exécuter lui-même. Il serait bien à désirer qu'il en fût ainsi; mais il ne faut pas oublier que nous sommes en France, et que l'esprit d'initiative, dont il faut certainement s'occuper de développer le sentiment, est encore, sur bien des points, entièrement nul : une longue habitude de soumission à tout ce qui leur vient de l'Administration centrale a rendu les communes rurales et bon nombre des communes urbaines profondément in-

pour les villages, la somme à consacrer à ces utiles édifices. (*Note des Éditeurs.*)

capables d'organiser quoi que ce soit. On cite l'exemple des États-Unis; on pourrait y ajouter celui de l'Angleterre, de la Hollande, de la Belgique, de l'Italie.

Il est donc encore utile, en France, que l'État vienne en aide aux départements et aux communes pour l'établissement, l'entretien et le développement de l'instruction primaire, tout en favorisant le mouvement qu'il a imprimé à la nation, et en travaillant à rendre sa propre action moins nécessaire.

Le programme de l'enseignement primaire destiné aux élèves de 6 à 13 ans est partagé en trois cours[1], et chacun de ces cours en autant de divisions ou classes que le comporte le nombre des élèves. L'organisation générale repose sur un principe qui répond tout à fait aux considérations que nous avons souvent présentées sur le but que doit se proposer toute école d'enseignement : faire en sorte que l'enfant recueille de son séjour à l'école, si restreinte qu'en soit la durée, un bénéfice solide; et, pour cela, disposer chacun des trois cours de manière qu'il présente, à des degrés différents, un certain ensemble de connaissances essentielles. Un de nos premiers besoins est de voir s'élargir les limites dans lesquelles a été jusqu'à présent circonscrit l'enseignement des Écoles primaires. La lecture, l'écriture, le calcul, en sont le point de départ; mais il était impossible de s'en tenir à ces connaissances élémentaires[2].

1. L'arrêté du 27 juillet 1882, qui, en exécution de la loi du 28 mars 1882, a réglé l'organisation pédagogique et le plan d'études des Écoles primaires publiques, a maintenu la division en trois cours : *élémentaire* (de 7 à 9 ans), *moyen* (de 9 à 11 ans), *supérieur* (de 11 à 13 ans). (*Note des Éditeurs.*)

2. Aux termes de la loi du 28 mars 1882, article 1er, l'enseignement primaire comprend : l'instruction morale et civique, la lecture et l'écriture, la langue et les éléments de la littérature française; la géographie, particulièrement celle de la France; l'histoire, particulièrement celle de la France, jusqu'à nos jours, quelques notions usuelles de droit et d'économie politique; les éléments des sciences

Les enfants qui les possèdent ont déjà, sans doute, un grand avantage sur ceux qui en sont dépourvus; mais il convient surtout de les considérer, indépendamment de leur utilité pratique, comme préparant leur esprit à des connaissances plus étendues. Ce sont des instruments dont il faut apprendre à se servir.

Le développement des facultés intellectuelles sera d'autant plus complet, que l'on aura su tirer parti de ce commencement d'instruction. Les enfants reçus à l'École primaire, après avoir passé par l'École maternelle ou enfantine, et pris part à des exercices tels que ceux qu'ont imaginés les Frœbel ou les Pestalozzi, entreront à l'école convenablement préparés pour suivre les leçons des instituteurs et des institutrices, également initiés aux méthodes intuitives, dont nous avons caractérisé l'esprit et indiqué les procédés[2]. Appliquées à la géographie, à l'arithmé-

naturelles, physiques et mathématiques; leurs applications à l'agriculture, à l'hygiène, aux arts industriels, travaux manuels et usage des outils des principaux métiers; les éléments du dessin, du modelage et de la musique; la gymnastique; pour les garçons, les exercices militaires; pour les filles, les travaux à l'aiguille.

D'autre part, le décret du 9 janvier 1883 fixe ainsi définitivement les matières d'enseignement dans les Écoles normales primaires : 1° l'instruction morale et civique; 2° la lecture; 3° l'écriture; 4° la langue et les éléments de la littérature française; 5° l'histoire, et particulièrement l'histoire de France, jusqu'à nos jours; 6° la géographie, et particulièrement celle de la France; 7° le calcul, le système métrique, l'arithmétique, appliquée aux opérations pratiques, des notions de calcul algébrique, des notions de tenue des livres; 8° la géométrie, l'arpentage et le nivellement (pour les élèves-maîtres seulement); 9° les éléments des sciences physiques avec leurs principales applications; 10° les éléments des sciences naturelles avec leurs principales applications; 11° l'agriculture (pour les élèves-maîtres), l'économie domestique (pour les élèves-maîtresses), l'horticulture; 12° le dessin; 13° le chant; 14° la gymnastique, et, pour les élèves-maîtres, les exercices militaires; 15° les travaux manuels (pour les élèves-maîtres), les travaux à l'aiguille (pour les élèves-maîtresses); 16° la pédagogie; 17° à titre facultatif, l'étude d'une ou plusieurs langues vivantes. (*Note des Éditeurs.*)

2. Voir plus haut, page 170.

tique, à la morale, ces méthodes formeront, avec les *leçons de choses*, un cycle complet de connaissances générales, sans lesquelles toute éducation n'a qu'une médiocre valeur. L'enseignement, d'ailleurs, devra, il n'est pas besoin de le dire, être complété par les exercices physiques, destinés à donner au corps la force et la souplesse.

On est généralement d'avis que, aussi bien dans le développement naturel de l'intelligence que dans l'ensemble des études pédagogiques, c'est la langue maternelle qui occupe le premier rang. Nous avons présenté, à ce sujet, quelques considérations, à propos de la méthode intuitive, appliquée à l'éducation du premier âge. Il est utile d'en préciser l'emploi dans l'enseignement des langues. L'enfant n'a pas appris sa langue par principes et par règles; il a entendu parler ses parents, et c'est en les imitant qu'il a prononcé ses premiers mots et assemblé ses premières phrases. C'est en parlant, et en entendant parler encore, qu'il est parvenu à s'exprimer couramment sur toutes choses, et d'une manière d'autant plus correcte et même élégante, qu'il s'est trouvé en contact avec des parents instruits et familiarisés avec les richesses du langage. Au lieu de profiter de ces indications, les maîtres traitent le plus souvent la langue maternelle comme une langue morte, et ils appliquent à son enseignement la méthode employée dans l'instruction secondaire pour l'enseignement du grec et du latin. Comme cette méthode consiste principalement à faire traduire dans la langue maternelle les phrases grecques et latines, on ne peut le faire qu'à l'aide d'une grammaire et d'un dictionnaire ; et l'enseignement de la langue écrite y prédomine nécessairement sur celui de la langue parlée. Il ne saurait en être ainsi pour l'enseignement de la langue maternelle. Elle est parlée par l'élève aussi bien que par le maître, qui doit avoir recours à l'enseignement oral, bien plus puissant que l'enseignement du livre. Il peut se passer de grammaire et encore

plus de dictionnaire. En général, ce qui contribue à fausser l'enseignement, à le rendre inefficace, à lui enlever ses moyens d'action, c'est l'abus que l'on fait du livre. C'est à peine si les hommes faits lisent et profitent de leurs lectures. Quant aux enfants, on peut affirmer que sur cette multitude de livres français, latins, grecs, allemands et anglais, sur tous les abrégés de grammaire, sur tous les ouvrages où sont exposés les principes des sciences, il n'en est aucun qui obtienne d'eux la moindre attention, lorsqu'ils ont quitté la classe. Il est plus facile de les leur faire apprendre par cœur que de les leur faire lire et méditer. Ils ne valent quelque chose pour eux que par les explications et les commentaires qu'en donnent les maîtres. L'enseignement dogmatique, se composant de préceptes qui commandent de s'abstenir de telle locution vicieuse et indiquant celles qui sont conformes aux règles, repose sur une erreur fondamentale : c'est que l'enfant ne peut apprendre quoi que ce soit si on ne le lui enseigne, qu'incapable de découvrir par lui même ce qui est vrai, il est nécessaire de le lui dire et de le lui expliquer. C'est précisément contre cette méthode impérative, qui considère l'esprit de l'enfant comme une sorte d'entonnoir, dans lequel on doit verser la science toute faite, que protestent tous les hommes qui ont étudié l'enfance. Au lieu de prétendre que l'enfant n'apprend que ce qu'on lui enseigne, il faut proclamer bien haut qu'il ne sait que ce qu'il découvre lui-même. Il est bien entendu qu'il n'est pas question d'exclure les livres de grammaire. Il n'y aura même pas de mal à ce qu'un livre de ce genre, d'abord fort élémentaire, et plus tard plus développé, soit mis à la disposition des élèves. Mais on ne saurait trop répéter que ce n'est pas en faisant apprendre par cœur les règles abstraites qu'il contient que l'on enseignera la langue. Le livre ne pourra être qu'une sorte de mémento, où les élèves retrouveront les définitions et les règles qu'ils auront d'abord découvertes et formulées. Ce sera, pour nous servir d'une expression empruntée à

la scolastique du moyen âge, le manuel *post rem*, et non le manuel *ante rem*.

Nous croyons inutile d'entrer dans de nouveaux développements au sujet des ressources que possède l'enseignement ainsi compris, pour atteindre le but de toute éducation, c'est-à-dire le développement de l'intelligence et de la raison. Nous ajouterons cependant qu'il est tout aussi nécessaire d'appeler l'attention des enfants sur la partie morale des lectures servant d'objet aux leçons, que sur la partie littéraire. Il n'est aucun fait, nous pourrions dire aucun mot, qui ne puisse donner au maître l'occasion de faire faire aux élèves un retour sur eux-mêmes, ou d'appeler leur attention sur les réalités de la vie, sur leur destinée actuelle, sur leur destinée future; de parler aussi à leur cœur, d'y faire pénétrer l'amour du bien et le sentiment du devoir.

En apprenant tout ce que l'on peut trouver dans un livre, en comprenant à combien de remarques intéressantes il donne lieu, des élèves à qui les nécessités de la vie imposent l'obligation de quitter l'école de bonne heure, et de se contenter, par conséquent, de l'enseignement élémentaire, en rapporteront, du moins, le goût de la lecture, devenue pour eux une source féconde d'instruction et de plaisir. La méthode dont nous avons indiqué l'usage dans l'enseignement de la langue maternelle, n'est usitée que dans l'enseignement des sciences physiques: c'est là que l'on s'habitue à ne reconnaître pour vrai que ce qui est démontré, et que l'on se tient en garde contre les idées *a priori*, qui sont rejetées. La même méthode devra désormais s'appliquer aussi bien à l'étude des langues, de la littérature, de l'histoire, qu'à celle des sciences exactes, aux mathématiques, à l'astronomie, à la chimie, à la physique, aux arts industriels. L'unité des méthodes peut seule faire cesser le divorce entre les deux ordres de connaissances, et remédier à l'antagonisme qui existe entre les esprits tiraillés en sens contraire : les uns, habitués à

se rendre compte de tout, à ne pas s'en rapporter uniquement à la parole du maître, et à ne reconnaître que les vérités évidentes par elles-mêmes; les autres, acceptant tous les enseignements, sans examen et sans contrôle. L'unité des méthodes, pénétrant dans les différentes branches des connaissances humaines, donnera à toutes le caractère scientifique qui leur manque.

L'emploi des méthodes dont nous venons de rappeler l'esprit a réalisé d'incontestables progrès dans la plupart de nos Écoles primaires. On ne se contente plus d'exercices n'ayant d'autre résultat que de charger la mémoire des enfants de formules et de règles abstraites; on ne se borne plus à les leur faire apprendre par cœur, à les leur faire réciter, sans les accompagner de commentaires parlant à leur intelligence; on a compris que l'instruction bien dirigée a pour but de faire l'éducation des sens et de la raison, de faire pénétrer dans les masses populaires des notions exactes et précises sur le monde matériel qui les entoure, et sur le monde où elles vivent. Mais, comme nous avons déjà eu soin de le faire remarquer, ce serait méconnaître les conseils donnés à ce sujet par la pédagogie moderne, que de négliger, comme seraient tentés de le faire certains maîtres, la partie pour ainsi dire matérielle de l'enseignement : l'orthographe, la grammaire, c'est-à-dire l'art d'écrire et de parler correctement la langue maternelle, les notions positives d'histoire et de géographie.

Tout enseignement a un double but à atteindre. S'il est utile de discipliner et de développer l'esprit, il ne l'est pas moins de lui fournir des connaissances réelles et positives. On y parviendra surtout à l'aide des *leçons de choses*, que nous considérons comme devant désormais servir de base, non seulement à l'enseignement primaire, mais encore à toute espèce d'enseignement. C'est, en effet, le moyen le plus sûr de fortifier dans notre nation, trop souvent disposée à se payer de mots et à se laisser éblouir

par des discours plus brillants que solides, certaines facultés, dont les étrangers la croient dépourvue, et qui ne sont qu'endormies, faute de culture. Les leçons de choses font contracter, dès l'enfance, l'habitude d'observer les objets dans leur réalité, de se former une idée exacte de leurs propriétés et de leurs rapports. Elles ont une portée plus haute qu'on ne saurait le croire. Quand on a appris à bien voir et à apprécier les objets matériels, on est préparé à juger sainement les choses de l'intelligence : c'est ainsi que se fait l'éducation de la raison, et que l'on parvient à répandre dans les masses des idées justes sur tout ce qui peut les intéresser. En appliquant le même esprit d'observation aux faits de l'histoire nationale, on leur apprendra à se connaître elles-mêmes, à apprécier la cause de la grandeur ou des désastres de la Patrie; et, dans un pays où le suffrage universel les arme d'une si grande puissance, qui peut prévoir tout le parti qu'elles sauront tirer d'une éducation publique ainsi dirigée, pour accroître, dans d'incalculables proportions, la gloire et la prospérité de la France?

Nous devons faire remarquer que le programme de l'enseignement primaire, tel que nous le comprenons aujourd'hui, avait été tracé, d'une manière supérieure, dans le décret de septembre 1791 : après l'énumération des différentes notions élémentaires que les enfants devaient recevoir sur la langue maternelle, l'arithmétique, la morale, on y trouve indiquées les leçons de choses, le travail manuel, la visite des ateliers et des établissements d'agriculture.

Une des plus heureuses innovations récemment introduites dans quelques Écoles primaires, ce sont les ateliers des travaux manuels, auxquels prennent part les jeunes enfants, et qui font alterner ainsi les travaux de la main et ceux de la pensée.

Ces ateliers scolaires ont été d'abord établis et ont fonctionné d'une manière remarquable à Paris, dans les

écoles de la Villette et de la rue Tournefort ; on s'est occupé d'en pourvoir plusieurs autres Écoles primaires. Les pays qui, à cet égard, ont devancé la France, ont eu lieu de s'en applaudir. Nous reviendrons sur ce point, en parlant des Écoles primaires supérieures et des Écoles professionnelles[1].

L'école de la rue Tournefort, établie sous les auspices de la délégation cantonale du Ve arrondissement, est une annexe du groupe primaire municipal ; elle compte 45 élèves de 11 à 12 ans. Ils suivent le cours primaire supérieur. Ils se rendent, à une certaine heure du jour, à des ateliers, où ils s'exercent aux travaux de menuiserie, du tour, de la forge ; au dessin, au modelage par l'argile, ou à la sculpture sur bois. Ils façonnent ou réparent eux-mêmes les objets du mobilier scolaire en bois ou en fer.

Le premier soin des administrations ou des particuliers qui, dans les départements, s'occuperaient d'annexer des ateliers de ce genre aux Écoles primaires élémentaires ou supérieures, devrait être naturellement de les établir au point de vue de l'agriculture. Les élèves s'y habitueraient au maniement des outils employés pour les travaux des champs, et pourraient être initiés aux procédés de culture, des engrais, des assolements, ce qui rendrait de grands services aux populations des campagnes, peu accessibles aux découvertes de la science en matière agricole.

Les dangers de toute nature auxquels les jeunes gens sont exposés dans l'apprentissage ordinaire, et que M. Nadaud a signalés dans son *Rapport sur le projet de loi relatif à l'Enseignement primaire supérieur*, doivent faire attacher le plus grand prix à cette introduction des

1. Il y a trente ans que M. Corbon, alors sculpteur ornemaniste, aujourd'hui sénateur, a réclamé des Écoles professionnelles en signalant les dangers de l'apprentissage.

travaux manuels dans les Écoles primaires élémentaires et supérieures. Mais n'oublions pas qu'en mettant l'atelier dans l'école, il doit être considéré comme un supplément à cette éducation morale, scientifique et intellectuelle, sans laquelle le futur ouvrier serait incapable de s'élever au-dessus de son état. L'éducation doit faire de lui un homme, et non un simple manœuvre.

Nous ne voudrions pas terminer ce qui concerne l'enseignement primaire sans dire quelques mots d'une institution dont l'utilité ne saurait être contestée : nous voulons parler de l'institution des *caisses d'épargne scolaires*. Elle a reçu déjà l'approbation de tous les esprits sages, qui pensent qu'il n'est jamais trop tôt de faire contracter aux enfants l'habitude de la prévoyance. « Il faut, dit M. Laurent, l'organisateur de ces *caisses d'épargne scolaires* en Belgique, enseigner l'épargne comme on doit enseigner une vertu, en la faisant pratiquer, et l'enseigner aux enfants qui sont les meilleurs agents de toute rénovation sociale ; il faut apprendre aux futurs travailleurs que les plus petites économies, répétées et bien placées, ont une valeur telle qu'un jeune élève qui prendrait l'habitude d'épargner deux sous par semaine, se trouverait à sa majorité propriétaire d'une somme de 100 francs. » Il n'y a pas, sans doute, un grand inconvénient à faire espérer aux enfants une petite fortune pour l'avenir; mais il est mieux de leur présenter l'effort, qu'on les engage à faire pour restreindre des besoins souvent factices, comme une preuve de volonté. Il serait fâcheux qu'en faisant naître chez l'enfant le désir d'épargner on développât des sentiments égoïstes. Ce que l'instituteur doit surtout apprendre à l'enfance, c'est que la fortune, petite ou grande, n'est précieuse que parce qu'elle nous permet d'abord de ne dépendre de personne, et ensuite de faire du bien à ceux qui nous entourent[1].

1. Aux termes du décret du 30 novembre 1882, les déposants à

Enfin, les administrations qui comprennent toute l'importance de l'instruction qu'il faut donner à la jeunesse, ne se contentent pas de celle qui leur est assurée à l'école. Elles cherchent à mettre à sa portée tous les moyens extérieurs destinés à la compléter. C'est ainsi que l'on a entrepris de créer, dans les principales localités, des *musées cantonaux*, où l'on réunit soit des produits de la nature, soit des travaux de l'industrie locale ou des œuvres d'art qui constituent un enseignement par l'aspect; c'est aussi ce qui a fait instituer partout les *bibliothèques scolaires et populaires*, dont le nombre est déjà considérable. On reconnaît l'utilité de la lecture; on la recommande, non seulement comme un plaisir, mais comme un des plus puissants agents d'éducation. On s'efforce d'en inspirer le goût, et l'on a bien raison. Si l'élève a pris ce goût à l'école, il le conservera toujours, et rien ne sera perdu pour lui, lors même qu'il aurait manqué ses études. Les bibliothèques scolaires donnent à l'école une nouvelle vie, surtout si l'on impose à l'enfant de rendre compte de ce qu'il a lu. Le Gouvernement impérial, qui les créa en 1862, avait pu avoir pour but principal de répandre les livres qui devaient servir à le rendre populaire, et d'empêcher la lecture d'ouvrages hostiles à la dynastie. Aussi cette institution ne fut pas d'abord accueillie partout avec faveur; elle fut même l'objet d'une opposition due à des préoccu-

la Caisse nationale d'épargne peuvent effectuer le versement minimum de 1 franc au moyen de timbres-poste ordinaires à 0 fr. 05 et à 0 fr. 10 c., collés sur des formules dites *Bulletins d'épargne*. Cette innovation a été inspirée par le désir de rendre facile à tous l'accès de la Caisse nationale d'épargne et de favoriser dans le pays le développement d'habitudes d'ordre et d'économie. L'Administration des postes a décidé que toute école publique ou privée dans laquelle fonctionne une caisse d'épargne scolaire peut effectuer des opérations d'épargne par l'entremise du facteur qui la dessert, si cette école est située dans une commune dépourvue d'une recette de poste. Ces diverses mesures ne peuvent qu'encourager les maîtres à provoquer l'épargne chez leurs élèves, et ceux-ci à la pratiquer. (*Note des Éditeurs.*)

pations dans lesquelles la politique entrait pour une grande part. Mais, depuis plusieurs années, l'État, les départements et les communes ont fait des sacrifices considérables, pour établir les bibliothèques scolaires et populaires. On en comptait, en 1877, près de 18 000; ce nombre n'a fait qu'augmenter.



CHAPITRE III.

L'enseignement primaire supérieur.

Entre l'École primaire, où l'on insiste plus particulièrement sur la lecture, l'écriture, la grammaire, l'histoire de France et le calcul, et les Collèges, où les programmes embrassent les littératures anciennes et modernes, avec les sciences de tout ordre, il y avait place pour un enseignement intermédiaire. Il convient, en effet, qu'une classe nombreuse de la société, composant l'élite de la petite et de la moyenne propriété rurale, et exerçant aujourd'hui une influence considérable dans les élections politiques et municipales, ait à sa portée des établissements où ses enfants puissent recevoir une éducation en rapport avec les ressources de leur famille, les besoins de leur profession et le rôle qu'ils sont appelés à remplir. Il n'est pas toujours possible d'envoyer les enfants au Collège de la ville la plus voisine, ou, si quelques-uns le font, c'est au prix de sacrifices qu'ils s'imposent, non sans regret : car ils n'ignorent pas que l'instruction qu'on y donne ne répond pas régulièrement à leurs besoins. Rentrés au foyer paternel, après quelques années passées au Collège, les élèves sont assez disposés à se croire propres à tout, et l'importance qu'ils attribuent à l'instruction qu'ils ont reçue

leur fait trop souvent prendre en mépris la modeste, mais honorable profession à laquelle leurs parents ont dû leur existence, et que ceux-ci se proposaient de leur transmettre.

Il importait donc de se hâter de créer, pour les filles aussi bien que pour les garçons, appartenant aux classes moyennes, des écoles dont l'enseignement s'élevât au-dessus de celui des Écoles primaires, tout en restant dans les limites des connaissances utiles aux professions commerciales, industrielles et agricoles, en un mot, de fonder l'*enseignement primaire supérieur*, dont le principe a été écrit dans la loi de 1833.

C'est dans ce but qu'un Ministre intelligent, M. Bardoux, avait présenté un projet de loi relatif à la création d'un tel enseignement, et que des Commissions spéciales avaient été instituées au Ministère de l'Instruction publique pour son organisation définitive. Il convenait à l'intérêt et à l'honneur de la France de ne pas rester, sur ce point, au-dessous des Etats-Unis, de la Suisse, de la Hollande, de l'Italie. Partout où fleurit ce mode d'enseignement, il produit d'immenses avantages.

« L'enseignement supérieur, à Neufchâtel, dit M. Félix Pécaut[1], embrasse trois années. Il prend l'enfant, garçon ou fille, à l'âge de treize ou quatorze ans, au sortir de l'École primaire, et le suit jusqu'à l'âge de seize ou dix-sept ans... Le programme embrasse des matières très variées ; mais le caractère pratique y apparaît dominant. C'est de ces écoles que sortent tant d'habiles commerçants, d'employés, de fabricants, de fermiers, de précepteurs et d'institutrices, qui contribuent à faire, d'une contrée naturellement pauvre, l'un des pays les plus prospères et les plus civilisés, ou qui vont chercher fortune dans les diverses parties du monde. C'est par là, par ce haut complément

1. *Études au jour le jour sur l'Éducation nationale*, 1871-1879, p. 85. (Paris, Hachette.)

de la culture primaire obligatoire, par cette instruction ample, substantielle et pratique, à laquelle participent, comme à une nourriture généreuse, une grande partie des classes moyennes et l'élite même du peuple, que s'explique la force intérieure de la démocratie helvétique. »

Nous laissons à d'autres l'examen des questions subsidiaires qui se rattachent à cette question : celle du nombre des écoles, des traitements à donner à leurs directeurs et à leurs directrices, de l'étendue des programmes, des limites à établir entre l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement secondaire spécial, dont nous aurons bientôt à parler[1]. Qu'il nous suffise d'avoir indiqué son caractère général et sa place, dans la série que doit parcourir une éducation complète, faisant une part égale à l'étude des sciences et à celle des humanités.

. Il serait impossible d'en établir immédiatement une dans chaque canton, et surtout d'y appliquer dans toute leur étendue les matières du programme. En instituant un ou deux cours plus élevés dans les meilleures Écoles primaires, et en les confiant à des maîtres instruits, on parviendrait à pourvoir aux premiers besoins : ce serait un point de départ pour des progrès futurs.

Personne ne conteste aujourd'hui la nécessité d'ajouter

1. L'arrêté du 15 janvier 1881 a déterminé les conditions que doivent remplir les cours complémentaires d'un an, destinés à continuer, en faveur de certains élèves des Écoles primaires, le développement de leur instruction, et les Écoles primaires supérieures, qui peuvent comprendre des cours de deux ou trois ans et plus. Le même arrêté indique d'une manière générale le programme des matières que doit parcourir chacune de ces catégories d'établissements, qui prolongent l'École primaire élémentaire. Le nombre des Écoles primaires supérieures est déjà assez important, et l'État en favorise la fondation en y entretenant des bourses d'enseignement primaire supérieur. L'arrêté du 15 janvier 1881 donne donc satisfaction au vœu que l'auteur exprimait dans son mémoire ; sa discussion n'en est pas moins utile à consulter pour l'histoire des efforts tentés en faveur de l'Instruction publique. (*Note des Éditeurs.*)

ce complément à l'École primaire. Si un grand nombre d'enfants, après en avoir parcouru les divers degrés, sont obligés de quitter l'école, parce que la position sociale à laquelle ils se destinent ne leur rend pas indispensable un savoir plus étendu, n'en est-il pas aussi un grand nombre d'autres qui aspirent à des fonctions d'un ordre plus élevé?

Ce n'est pas un enseignement nouveau que l'on doit recevoir dans ce second degré de l'École primaire; c'est toujours le même cycle à parcourir, ne différant du premier que par un développement de plus en plus scientifique des mêmes matières.

Les programmes qui, pour tous les degrés de l'enseignement, doivent embrasser un nombre plus ou moins considérable de matières, seraient inexécutables, si l'étendue donnée à chacune d'elles n'était réglée avec soin. Le principal défaut de l'éducation a été jusqu'ici la part exceptionnelle et disproportionnée accordée à telle ou telle branche de l'enseignement. Ce défaut de proportion, que l'on pourrait signaler dans l'enseignement primaire, est bien plus marqué dans l'instruction secondaire, où les langues anciennes absorbaient naguère les trois quarts du temps consacré à l'étude. La part laissée non seulement aux sciences, aux arts, aux langues étrangères, mais, ce qui est bien plus grave, à l'étude de la langue maternelle, était beaucoup trop restreinte. Le même inconvénient se présenterait aujourd'hui, si, dans l'enseignement des sciences, on accordait à l'une de leurs parties une prédominance dont souffriraient les autres. Tout encouragement spécial donné à l'une d'elles ferait perdre à toutes les lumières qu'elles se prêtent mutuellement.

Mettons donc, si l'on veut, sur la même ligne, l'enseignement des sciences physiques et celui des sciences morales, à condition que celles-ci laissent dans l'éducation publique une partie de la place qu'elles ont enlevée jusqu'à présent aux premières. Ce serait sans doute au

détriment de l'étude des langues anciennes que devrait s'opérer cette répartition. En revanche, celle de la langue et de la littérature nationales y gagnera, et personne ne pourra s'en plaindre. Quant à l'enseignement des langues étrangères vivantes, on est d'accord pour en reconnaître l'utilité; mais, sur ce point, il est encore bon que l'on s'entende.

C'est sous le Ministère de M. Cousin, en 1840, que l'étude des langues vivantes avait été rendue obligatoire dans les Collèges pour tous les élèves des classes de quatrième, de troisième et de seconde. C'était commencer bien tard un enseignement d'autant plus efficace que l'élève est plus jeune. Mais alors on considérait les langues vivantes comme devant être le complément des études littéraires : ainsi dans la première année dominait l'étude de la grammaire et de la prononciation ; dans la seconde année étaient prescrites des explications variées d'auteurs en prose et en vers qui, par des comparaisons fréquentes avec les auteurs grecs, latins et francais, devaient étendre et fortifier les connaissances grammaticales et littéraires des élèves; dans la troisième et dernière année, le cours comprenait un peu d'histoire littéraire, représentée par des morceaux de choix des premiers maîtres, avec des exercices de style et de composition. M. Cousin se trompait en déclarant, dans une de ses circulaires, que l'Université ne recommandait aucune méthode particulière. Le plan qu'il proposait était bel et bien, au contraire, une véritable méthode. C'était, malheureusement, la moins bonne, puisqu'il appliquait aux langues vivantes qui doivent être *parlées* le système suivi pour l'étude des langues mortes, qui ne peuvent être qu'*écrites*.

On s'est bien souvent occupé, depuis M. Cousin, de l'enseignement des langues vivantes, et l'on a décidé, avec raison, que l'on en commencerait l'étude de bonne heure. Elles doivent faire essentiellement partie du programme des vraies Écoles primaires supérieures. Il n'y a pas même

de motifs sérieux pour qu'on ne les enseigne pas dans les Écoles élémentaires, en les faisant parler, bien entendu.

Suffit-il d'offrir à des lettrés le moyen de lire, même à grand renfort de dictionnaires, les auteurs anglais, allemands, italiens, et de s'initier aux beautés de leurs littératures? ou bien veut-on apprendre à faire usage des langues vivantes, en les parlant, en se mettant en rapport, par des correspondances ou des voyages, avec les nations qui les parlent? C'est évidemment à ce dernier but que doit tendre, pour la plus grande partie des enfants, l'étude d'une langue étrangère.

Il faut donc diriger tous nos efforts en ce sens, si nous voulons nous mettre au niveau des peuples qui se sont familiarisés avec notre langue, tandis que l'on trouve peu de Français en état de comprendre et de parler la leur. Celui qui a appris au Lycée l'allemand ou l'anglais, en se contentant de l'étude de la grammaire, en faisant, comme pour le grec et le latin, des versions et des thèmes, a perdu, pour un mince résultat, un temps précieux. Chacun sait avec quelle facilité le jeune enfant apprend à parler sa langue, et à y joindre une ou plusieurs langues étrangères, sans avoir reçu de leçons, et uniquement en les entendant parler par les personnes qui les entourent. C'est par les oreilles, et non par les yeux, que les mots et les phrases entrent dans notre intelligence et s'y gravent sans peine et sans travail apparent. Et c'est une étude bien intéressante que celle des moyens naturels dont l'enfant fait usage pour s'approprier la langue qu'il entend parler autour de lui. Nous ne les connaissons pas tous, et ce serait une importante conquête pour la pédagogie, si nous parvenions à prendre sur le fait les procédés dont il se sert pour obtenir un si étonnant résultat. Nous pouvons, du moins, en retenir celui qui est le plus apparent : c'est qu'il apprend la langue qu'on lui parle, et qu'il ne lui en coûte pas plus pour parler l'allemand, le

russe ou le polonais, que pour parler celle de sa mère ou de son père.

On prête à certaines nations, aux Russes, par exemple, des aptitudes particulières pour apprendre les langues. C'est sans doute une erreur: car, si l'on songe que, si les Russes des classes élevées s'expriment avec facilité en parlant notre langue aussi bien que les langues étrangères, c'est qu'ils ont trouvé auprès d'eux dès leur enfance, comme institutrices ou comme gouvernantes, des femmes avec lesquelles ils sont constamment en rapport, et dont ils s'habituent à parler la langue. Ils sont plus avancés, sur ce point, à l'âge de dix ans, que ne le sont les savants, qui ont étudié dans les livres, et n'ont jamais parlé ou entendu parler l'idiome dont ils peuvent connaître tous les mots ou même toutes les finesses, mais dont ils ignorent la prononciation, et dont il leur est impossible de reproduire l'accent, puisqu'il n'a jamais frappé leur oreille.

Dérobons donc à l'enfant, pour l'enseignement des langues vivantes, la méthode qu'il applique instinctivement, et enseignons les langues en les parlant et en les faisant parler. Ce principe admis, reste l'exécution. Il n'entre point dans notre plan d'exposer les tentatives faites à toutes les époques pour s'en rapprocher[1].

Dans les Écoles primaires supérieures, il ne peut être question de l'enseignement des langues anciennes. Ce serait non seulement charger l'intelligence des élèves, mais dépasser le but que nous nous proposons. Il serait toutefois utile que ceux qui peuvent avancer un peu plus loin que d'autres leurs études aient quelque connaissance des chefs-d'œuvre que l'antiquité grecque et latine nous a laissés. Ce service leur sera rendu par les meilleures traductions dont on leur conseillera la lecture. Dans de telles

1. Quiconque s'occupe d'enseignement connaît les ouvrages des Jacotot, des Robertson, des Hamilton, des Ollendorff, etc.

conditions, rien n'empêche que l'histoire générale des littératures, qui occupe une importance très grande dans l'histoire de l'humanité, fasse partie d'un programme d'éducation libérale.

Nous n'avons pas besoin de prouver que l'histoire, la géographie, la morale, les beaux-arts, doivent tenir une place importante, dans le cercle qui embrasse l'enseignement des humanités. Mais ce n'est pas seulement l'histoire de tel ou tel peuple, ancien ou moderne, c'est l'histoire de la famille humaine qu'il importe de connaître: l'histoire ainsi conçue est une des parties les plus importantes de ce que les disciples d'Auguste Comte appellent la *sociologie*, ou la marche progressive de la société à travers les âges[1].

L'École primaire supérieure, qu'on le remarque bien, n'est pas plus que l'École primaire une *École professionnelle*, bien que l'on y introduise, avec raison, le travail manuel. L'élève n'y doit pas apprendre tel ou tel art manuel particulier, mais être préparé pour celui qu'il choisira plus tard. C'est dans les Écoles véritablement professionnelles qu'il achèvera son apprentissage. En donnant place au travail manuel dans les écoles, on n'a pas le dessein de porter atteinte à l'ensemble des connaissances générales qui forment l'homme et le citoyen. L'ouvrier lui-même aurait à souffrir de l'affaiblissement de l'instruction, par laquelle se développent son intelligence et sa moralité. On a remarqué que les plus habiles et les plus inventifs sont ceux qui ont le plus profité de ce genre d'instruction. « Les personnes qui, mues par une louable préoccupation des besoins immédiats des classes populaires, dit M. Gréard, demandent qu'il soit fait, dans les cadres de l'école, une place prépondérante au travail ma-

1. La science des phénomènes sociaux dans la classification adoptée par l'école positiviste, outre l'histoire, comprend l'économie politique, le droit, la philosophie, l'archéologie, l'esthétique, la linguistique, la géographie.

nuel, songent-elles à retrancher de l'enseignement l'étude de la langue maternelle, dont le P. Girard, avec son sens pédagogique si juste, voulait faire le fond de l'instruction primaire, alors que, inconsidérément peut-être, ou par un entraînement contraire, d'autres voudraient qu'à l'étude de la langue maternelle s'ajoutât celle des langues étrangères? ou bien, est-ce l'histoire nationale qu'ils entendent rayer de nos programmes, l'histoire, cette grande école de l'expérience, si nécessaire à tous, aujourd'hui que tous ont le droit de prononcer sur les destinées du pays? Est-ce la géographie, dont les données se rattachent de si près aux intérêts industriels et commerciaux, sur lesquels vivent les classes ouvrières? »

Maintenons donc intégralement les connaissances générales dans les cadres de notre enseignement primaire, comme dans ceux de tous les autres. Ce qu'on se propose d'y ajouter, c'est un complément indispensable à tout établissement d'instruction, conçu au point de vue de l'intérêt national. Tel est, entre autres, l'enseignement civique, qui a pour but de faire connaître à tous les Français leurs droits et leurs devoirs. M. Paul Bert, dans le rapport dont nous avons déjà cité un extrait, en a résumé ainsi l'esprit et le caractère. « L'instruction civique, a-t-il dit, ne doit pas seulement, à notre gré, comprendre l'exposé, fait par l'instituteur, de la Constitution qui nous régit, de l'organisation civile, administrative, financière, militaire, politique, de notre société démocratique et laïque; elle doit être bien plus encore. La souveraineté et l'indivisibilité de la nation, l'égalité devant la loi, le respect de la liberté individuelle, l'égale participation aux charges sociales, l'égale accession aux emplois publics, le suffrage universel, le vote libre de l'impôt, et par-dessus tout, peut-être, la liberté de conscience, toutes ces conquêtes de la Révolution française devront être enseignées à l'enfant avec respect, avec reconnaissance. Il faut que l'amour de la France ne soit pas pour lui une

formule abstraite, imposée à sa mémoire comme un dogme de religion, mais qu'il en comprenne les motifs, qu'il en apprécie la grandeur et les conséquences nécessaires : car c'est en l'aimant, et en raisonnant cet amour qu'il apprendra à se donner tout à elle. »

L'enseignement civique n'est pas, dans les écoles des États-Unis, l'objet de leçons spéciales; il se lie étroitement avec l'étude de l'histoire nationale, il s'appuie sur des faits, sur les institutions, sur les données de l'expérience. L'élève assiste, pour ainsi dire, au spectacle grandiose des luttes soutenues par le pays pour établir ses libertés et arriver à une prospérité toujours croissante. C'est ainsi que l'on peut faire naître, dans les cœurs, l'amour de la patrie et de la liberté.

Comme dans toutes les questions d'éducation, nous associons dans une même pensée l'instruction des garçons et celle des filles : pour celles-ci, par conséquent, l'enseignement primaire doit avoir aussi pour complément nécessaire toute l'instruction que comprend le programme de l'enseignement primaire supérieur. On ne doit pas négliger de les habituer à ces travaux manuels qui leur sont spéciaux et de les exercer à la couture usuelle. Toutefois, ce n'est qu'à la sortie de l'École primaire supérieure qu'elles devront trouver partout des Écoles professionnelles, telles que celles que l'on a depuis plusieurs années savamment organisées à Paris.

Ce fut en 1848 que M[me] Élisa Lemonnier jeta le premier germe d'une institution qui, après bien des années de luttes persévérantes, a fini par prospérer. M[me] Lemonnier avait commencé par fonder, avec le concours de quelques amies, des ateliers de travail pour les femmes pauvres. Frappée de la bonne volonté des ouvrières, elle s'affligea de la mauvaise direction qu'avait reçue leur première enfance. Les cours professionnels qu'elle établit alors eurent pour but d'y porter remède. L'éducation professionnelle, ne détachant pas la jeune fille du foyer

paternel, y laisse également la mère de famille, qui peut ajouter le produit de son travail à celui de son mari.

Plusieurs Écoles professionnelles se sont fondées depuis, sur ce modèle, à Paris et dans les départements.

Les cours embrassent, dans celles de Paris, trois années d'études : ils sont divisés en cours *généraux*, qui renferment toutes les matières du programme de l'École primaire du second degré, et en cours *spéciaux*, qui sont destinés aux diverses professions. Ils sont au nombre de huit : commerce, dessin industriel, gravure sur bois, peinture sur porcelaine, peinture pour stores, fabrication de fleurs artificielles, confection de robes et confection de lingerie.

L'introduction, dans toutes les écoles de filles, de l'enseignement de la couture, était assurément une mesure excellente et indispensable. On l'a rendue plus complète, en organisant des cours de coupe et d'assemblage, et, afin d'en faire profiter les élèves des écoles publiques, l'administration a organisé d'abord, dans chaque arrondissement de Paris, une classe centrale de couture. Mais, pour que cette institution porte ses fruits, il est bon que les maîtresses adjointes des Écoles normales de filles reçoivent une direction spéciale[1].

Les Écoles professionnelles, fondées en France, sont, pour les élèves, le moyen de perfectionner, en les spécialisant, les connaissances dont ils sont déjà pourvus : celles

1. Un arrêté du 20 juillet 1883, modifié par un arrêté du 2 janvier 1885, institue un certificat d'aptitude à l'enseignement du travail manuel, qui comprend pour les aspirantes : 1° comme épreuves générales, une composition de dessin géométrique, représentation d'un objet usuel de forme simple, d'après un croquis coté, et une composition de dessin d'ornement spécialement appliqué aux travaux des femmes; 2° comme épreuves spéciales, une leçon de choses faite devant des élèves d'École primaire ou d'École maternelle, une manipulation très élémentaire de physique ou de chimie, ou une épreuve pratique d'histoire naturelle, ou un travail de cartographie, enfin un travail de ménage ou l'exécution d'ouvrages d'aiguille (couture, tricot, crochet, etc.). (*Note des Éditeurs.*)

de Lyon, surtout l'École de la Martinière, de Bordeaux, de Marseille, du Havre, de Rouen, etc., l'École de commerce de Paris, fondée par Ad. Blanqui, l'École supérieure du commerce et l'École des hautes études commerciales, créées sous le patronage de la Chambre de commerce, dans la même ville, sont instituées pour rendre les mêmes services. Mais, pour que les élèves puissent en suivre avec fruit les cours, il est nécessaire qu'ils y soient préparés par un large enseignement, reçu dans les Écoles moyennes.

Les Écoles de Marlborough, de Cheltenham et le Wellington College, en Angleterre, sont de véritables écoles d'enseignement secondaire spécial. La superbe ***Institution royale de Liverpool*** a, comme notre collège Chaptal, joint aux études professionnelles celle de la langue latine. La division supérieure sert même de préparation à l'enseignement des Universités. C'est là une organisation excellente, qui se justifie par les résultats qu'elle obtient. Les élèves qui en sortent, après avoir suivi les cours de ce degré, sont pourvus de connaissances applicables aux carrières industrielles, commerciales et administratives. Ceux qui continuent leurs études obtiennent des distinctions à Oxford et à Cambridge, et des rangs honorables dans les grands services publics.

Les Italiens ont leurs ***Écoles techniques***, correspondant aux Realschulen, et à nos Écoles d'enseignement secondaire spécial, et leurs ***Instituts techniques***, Écoles professionnelles supérieures. L'enseignement des premières est à la fois général et spécial, tandis que celui des secondes embrasse l'étude de toutes les applications qui peuvent être faites aux arts industriels. Les diverses branches de cet enseignement technique répondent à certaines conditions générales ; mais le choix des matières enseignées est réglé d'après les intérêts locaux. Ainsi, l'étude des modes d'irrigation employés en agriculture convient mieux aux plaines de la région du Pô, continuellement arrosées par les eaux du fleuve et de ses affluents, qu'aux contrées

montagneuses de la Péninsule. De même, une Ecole de mineurs, installée à Caltanisetta, est fort bien placée, dans un lieu qui sert de centre à l'industrie minière; il en est ainsi également d'une école pour l'industrie du fer, à Bergame, et d'une école pour l'extraction des marbres, à Carrare.

C'est la réalisation de l'idée de M. Duruy, qui, plusieurs fois, avait dû consulter, de préférence, les spécialités industrielles des différentes régions de la France, pour le genre des cours qu'il conviendrait d'établir. Ce système est excellent pour ce qui concerne les Écoles supérieures d'industrie; mais il faut se garder de l'appliquer aux écoles dont l'enseignement doit avoir un caractère général.

On ne trouve nulle part, on ne trouvera peut-être de bien longtemps une organisation de l'enseignement primaire supérieur qui puisse approcher de ces célèbres établissements, de ces *High Schools*, Écoles supérieures dont les États-Unis sont justement fiers. Là, le fils et la fille du moindre artisan sont élevés sans différence de culture, sans trace d'infériorité intellectuelle, de telle sorte que l'on ne saurait découvrir entre eux les privilégiés de la fortune. « Voilà un pays, dit M. Buisson dans son rapport sur l'Exposition universelle de Philadelphie, où existent plusieurs centaines d'Écoles supérieures, publiques et gratuites au même titre que les plus petites écoles... Ce ne sont ni des Écoles professionnelles, ni des imitations bâtardes des Collèges classiques, ni des Universités au petit pied, ce sont des écoles franchement populaires, mais faites pour donner au peuple ce qu'il y a de meilleur, de plus pur, de plus élevé dans l'éducation libérale. Elles n'ouvrent aucune carrière; elles conduisent à toutes, sans exception, sans distinction. Elles ne font ni l'ingénieur, ni l'architecte, ni le médecin, pas plus qu'elles ne font l'industriel ou le commerçant; mais elles font une jeunesse intelligente et vive, assouplie à toutes les études, apte à choisir entre les diverses professions et capable d'y

réussir. Tel ira aux Universités, tel entrera dans les affaires; il y aura entre eux différence d'occupation, mais il n'y aura pas inégalité d'éducation.

« S'il est vrai que la prospérité d'une République, dit-il encore, est en raison directe du renouvellement de ces classes moyennes, de l'abondance et de la facilité de leur recrutement indéfini, la *High School* des États-Unis, quelque prix qu'elle coûte, est le meilleur placement qu'on puisse rêver du capital national. »

Quant à l'organisation pédagogique, nous nous trouvons là en présence d'une diversité, sans limites, de faits et d'idées. Le caractère spécial des exercices de composition et de style est une liberté d'allures qui dépasse tout ce qu'on croirait possible chez nous.

Dès la classe élémentaire, les enfants sont habitués à dire et à écrire non ce qu'on leur a appris, mais ce qu'ils pensent, ce qu'ils imaginent eux-mêmes. C'est dans la *High School* que peuvent se juger les résultats de cette première éducation. On peut donner, comme règle absolument générale, que les élèves américains, jeunes gens ou jeunes filles, n'ont pas le moindre souci de ce que nous appelons le style, la forme. Être clairs et être brefs, voilà tout ce qu'on leur demande à l'école, tout ce qu'on leur demandera dans la vie. Leurs devoirs d'écoliers sont jugés pour le mérite de la pensée, non en vue des qualités de l'expression; on use et on abuse du procédé, excellent en une certaine mesure, qui consiste à leur laisser, en tout, libre choix, libre carrière.

Les commissaires envoyés par le Ministère de l'Instruction publique à l'Exposition de Philadelphie, pour en étudier la partie pédagogique, ont recueilli et publié les compositions des élèves des Écoles primaires des deux sexes; on en a fait autant pour celles des nations françaises et étrangères que l'on a recueillies à l'Exposition de Paris, en 1878. Rien de plus piquant que de comparer ces devoirs d'écoliers, appartenant à des nations si différentes

de mœurs et de caractère. La supériorité de ceux des États-Unis est évidente.

A tous les degrés de l'instruction, il est un enseignement qui ne saurait être l'objet de trop de soins, et qu'il est de la plus haute importance de faire marcher de front avec toutes les autres études : c'est l'enseignement du dessin. Il ne saurait être commencé de trop bonne heure. L'instinct de l'imitation, propre à la première enfance, offre un moyen assuré d'ajouter un attrait de plus aux exercices qui composent d'abord presque toute son éducation. Une adresse naturelle, un goût prévu pour l'arrangement et la symétrie, dirigés par une méthode qui s'attache scrupuleusement aux indications de la nature, font exécuter, aux plus jeunes enfants, des travaux qui, plus d'une fois, excitent notre étonnement. Plus tard, on tirera parti de ces dispositions naturelles, et l'œil et la main seront exercés de manière à faire exécuter, d'après les principes de l'art, ce qui n'est primitivement que le produit d'un sentiment instinctif. Ce qu'il y a d'admirable dans la possession et la pratique de cet art, c'est qu'il est à la fois utile au plus simple ouvrier, au plus modeste artisan, et indispensable à l'homme qui s'élève aux plus hauts degrés du savoir. Le dessin ajoute une valeur de plus, et prête un précieux secours à l'historien, au littérateur, au poète, aussi bien qu'au physicien, au mathématicien, au chimiste. Les monuments qui nous restent d'un peuple, son ornementation, ses statues, son architecture, font connaître à ceux chez lesquels l'éducation a perfectionné le sens de l'observation, non seulement l'époque où vivait ce peuple, mais encore quels étaient ses mœurs, ses croyances religieuses, ses vertus ou ses vices. L'introduction de l'enseignement du dessin dans toutes les écoles était donc un des plus grands services que l'on pût rendre à l'éducation générale.

Si le principal but que doit se proposer l'éducation publique est de procurer au pauvre un instrument de travail, qui améliore sa position et lui fournisse une ressource

contre les atteintes de la misère, et pour les enfants appartenant aux familles plus aisées un moyen de continuer avec succès les études qui leur assurent une place plus ou moins élevée dans la société, nous devons attacher le plus grand prix à l'enseignement des arts du dessin. Leur domaine, comme on sait, est extrêmement étendu, et, à quelque degré qu'on le cultive, il s'applique à tous les travaux, depuis ceux du géomètre arpenteur jusqu'aux œuvres les plus élevées de l'artiste.

Ce serait méconnaître le caractère de l'art que de ne le considérer qu'au point de vue de l'utilité et des avantages matériels qu'il procure à l'homme qui ne s'en sert que pour augmenter ses moyens d'existence. L'étude des beaux-arts, comme celle des lettres, comme celle des sciences, ne peut être appréciée sous un seul aspect. Ce qu'il y a d'admirable dans toutes ces études, c'est que, indépendamment de leur importance pour tout ce qui concourt à rendre meilleure la condition matérielle du travailleur, et par suite celle de la société tout entière, elles ouvrent l'esprit aux conceptions les plus nobles; elles forment le goût et entretiennent dans les âmes l'amour du beau, le sentiment de l'idéal: elles ont fait briller d'un éclat immortel les nations qui, comme la Grèce et l'Italie, ont été assez heureuses pour les posséder.

Si aucune éducation industrielle ne peut être complète que pour des jeunes gens qui dans les visites aux ateliers, aux usines, aux manufactures, ont vu de près et contemplé les mécanismes et les produits, on peut en dire autant de l'enseignement des beaux-arts. On a grandement raison d'ouvrir aux étudiants de tous les âges les portes de nos musées et de leur faire admirer les chefs-d'œuvre de la sculpture, de la peinture et de l'architecture qui y sont réunis. Nous ne connaissons pas un plus puissant élément de civilisation, un enseignement plus favorable au développement de l'intelligence. Qui n'a été témoin de l'impression faite par la vue de ces belles productions du

génie sur les hommes de toutes les conditions, de tous les âges? Les plus ignorants les admirent, les savants les étudient, les artistes les imitent, dans l'espoir de devenir aussi créateurs à leur tour. Il se forme dans nos écoles trois classes de dessinateurs : 1° ceux qui, poussés par une vocation sur la réalité de laquelle il importe de ne pas se méprendre, se livreront spécialement aux études, qu'ils pourront achever à l'École des Beaux-Arts, et, s'ils se placent au premier rang, à l'École française de Rome; 2° les ornemanistes et les dessinateurs de profession, auxquels les progrès de l'industrie ouvrent des carrières de jour en jour plus étendues; 3° enfin les enfants qui forment la plus grande partie des élèves fréquentant les écoles, et qui seront des artisans plutôt que des artistes, mais pour lesquels l'enseignement du dessin ne doit pas être moins sérieux et moins profitable.

C'est au dessin, comme à toutes les autres études, qu'il convient d'appliquer la méthode intuitive, fondée sur l'observation attentive des réalités qui frappent le sens de la vue. Si pour l'enseignement de la grammaire, de l'arithmétique, de la géométrie, il est indispensable de procéder du *concret* à *l'abstrait*, et de l'ensemble aux détails, c'est surtout à l'art du dessin qu'il est utile d'appliquer ce grand principe pédagogique. Il contient en germe tous les autres. Il doit faire abandonner l'ancienne méthode qui attachait tant d'importance à l'exécution minutieuse des plus petits détails. C'est sur l'ensemble, c'est sur la disposition générale et les proportions des modèles qu'un bon professeur appellera surtout l'attention de ses élèves. Ce qu'il y a d'important, c'est la masse, disent les grands maîtres; les détails n'ont qu'une utilité accessoire. Le but de l'enseignement du dessin est de former le goût, et, par conséquent, il faut, avant tout, faire apprécier l'ensemble harmonieux de toutes les parties : c'est ainsi que se forme le sens de l'observation, et que se perfectionne le juge-

ment, facultés précieuses que tout enseignement doit s'attacher à développer.

Ce que nous venons de dire de l'enseignementdes arts du dessin, nous pourrions le répéter pour l'enseignement de la musique, qui est aussi devenue une partie essentielle de l'éducation nationale. Elle est d'abord un art, un art agréable sans doute, mais difficile pour le musicien et le compositeur qui ont le souci d'étudier les règles de la mélodie ou de pénétrer dans les mystères de l'harmonie. On conçoit que le nombre de ses adeptes ne peut être qu'assez restreint, et que ce n'est pas précisément pour l'accroître que la musique est enseignée dans les écoles et dans les Lycées. L'élève y étudie le chant; il y est initié à la connaissance de ces deux parties élémentaires : le rythme et l'intonation[1]. Il acquiert ainsi un talent qui n'est pour lui ni sans utilité ni sans importance, puisqu'il lui assure une récréation, un plaisir, un délassement des plus innocents, en même temps qu'il lui fait acquérir un moyen de plus de se mettre en rapport avec ses semblables.

Le goût du chant est un des sentiments les plus vifs que manifestent les instincts populaires. Nous en voyons la preuve dans la rapidité avec laquelle se sont établies les associations musicales, ces sociétés d'orphéons, harmonies et fanfares, aujourd'hui si multipliées, et dont les membres, au nombre de plus de cent mille, appartiennent, en grande partie, à la classe des artisans.

Ce mouvement, commencé, il y a une trentaine d'années, par un homme dont il serait injuste d'oublier le nom, par Wilhem, l'ami de Béranger, promoteur, comme lui, de l'œuvre orphéonique, ne s'arrêtera pas, il faut bien l'espérer, et l'enseignement que reçoivent les élèves des écoles

1. Voir l'arrêté du 23 juillet 1883, qui a fixé le programme de l'enseignement du chant dans les Écoles primaires. (*Note des Éditeurs.*)

n'eût-il que ce résultat, mériterait d'être sérieusement encouragé. On l'a dit avec raison: la musique est une langue; et, si l'étude de la langue parlée fait pénétrer dans le domaine des idées, il y a dans la langue musicale quelque chose de plus: elle agit directement sur l'âme, elle éveille en elle des sentiments et des émotions dont le charme est souvent irrésistible. Nous ne parlons pas de ceux qu'elle fait naître chez les êtres exceptionnellement impressionnables, de ces transports et de cet enthousiasme dont la fable et l'histoire nous ont transmis d'éclatants exemples. Nous tenons à signaler seulement les penchants affectueux, les instincts généreux que la musique fait naître dans les âmes bien nées, et qu'il importe de développer. Tout ce qui rapproche les hommes, tout ce qui contribue à fortifier en eux le sentiment de la fraternité apporte à l'éducation un élément essentiel. Après avoir enseigné la musique aux enfants de son école, l'instituteur accomplit une tâche des plus honorables en consacrant sa soirée à l'enseigner aux élèves adultes. Nous partageons à ce sujet l'opinion d'un des créateurs des associations orphéoniques, M. Laurent de Rillé « Toutes les fois, dit-il, que j'ai vu les forces jeunes et viriles d'une commune groupées sous la baguette d'un instituteur, transformé le soir en directeur d'orphéon, j'ai remarqué que tout allait bien dans l'école et hors de l'école. Je pouvais juger sainement le domaine rien que par la tenue du jardin. »



CHAPITRE IV.

Les Écoles normales primaires.

Les bons instituteurs sont rares : préparés jusqu'à présent pour diriger les Écoles primaires, ils devront main-

tenant posséder les connaissances variées qu'exige le gouvernement d'une École primaire supérieure. Pour former des maîtres capables, il faut tout naturellement donner plus d'extension à l'enseignement des Écoles normales. Celles des garçons sont depuis longtemps établies. On en comptait en 1879 dix-sept seulement pour les filles; celles qui se destinaient à l'enseignement recevaient dans des cours normaux, au nombre d'environ 60, et dirigés presque tous par des religieuses congréganistes, une instruction souvent insuffisante. La loi du 9 août 1879 exige qu'il en soit établi une dans chaque département pour le recrutement des instituteurs et pour celui des institutrices. Nous n'avons pas besoin de dire que c'est de la bonne direction donnée à l'enseignement de ces écoles que dépend tout l'avenir de l'éducation populaire.

L'institution d'Écoles normales primaires fut décidée par le décret du 9 brumaire An III (30 octobre 1794). On devait y donner des leçons pour l'écriture, la lecture, le calcul, la géométrie, la grammaire et l'histoire, y enseigner la morale et y former le cœur des jeunes républicains à la pratique des vertus publiques et privées. Des décrets de mars 1808 et d'août 1815 en décidèrent également la création; mais la première véritable École normale ne fut fondée qu'en 1810, à Strasbourg, par M. Lezay-Marnésia, alors préfet du Bas-Rhin. Napoléon, au retour de l'île d'Elbe, avait proposé un vaste établissement qui devait fournir des maîtres à toutes les parties de l'Empire.

Le Gouvernement de la Restauration encouragea, dans les départements, la fondation d'Écoles normales primaires. Lorsque la loi du 28 juin 1833 fut promulguée, il existait en France 47 écoles de ce genre. Les dispositions de la loi nouvelle en portèrent le nombre à 75.

De fâcheuses préventions s'élevèrent contre ces utiles établissements. Il ne s'agissait, disaient des esprits timorés, que d'enseigner à de pauvres enfants la lecture, l'écriture, les éléments du calcul et de l'histoire, et, dans cer-

tains cas, les premières notions de la physique et du dessin : il n'était donc pas nécessaire de fonder, à grands frais, des écoles où l'on formerait de petits savants, qui trouveraient que la profession d'instituteur était bien au-dessous de leur mérite. M. Cousin lui-même s'exprimait ainsi à la tribune de la Chambre des pairs (séance du 4 juin 1847) : « On a cru faire merveille d'y élever outre mesure l'instruction littéraire et scientifique. Il en sort des jeunes gens fort instruits, versés dans toutes les difficultés de la grammaire et du calcul. Il n'y a qu'un petit inconvénient : c'est qu'aucun de ces petits savants ne se soucie de devenir un maître d'école de village. Et si on l'y contraint, il est loin de porter dans ces nobles et humbles fonctions l'esprit de contentement et de paix, surtout *l'esprit de pauvreté sans lequel il n'y a pas de bon instituteur du peuple.* »

Les temps sont bien changés, et c'est dans un tout autre esprit que l'on considère le rôle que doivent remplir aujourd'hui les Écoles normales primaires. Le bien qu'elles ont produit, depuis que l'on n'a pas craint d'étendre le cercle des connaissances que doivent posséder les instituteurs, c'est-à-dire depuis une dizaine d'années, est déjà fort remarquable. Les rapports des inspecteurs l'attestent. Nous n'avons plus seulement des maîtres d'écriture et de calcul ; on ne reconnaît plus en eux ce que M. Michel Bréal appelait des *sous-officiers instructeurs,* au parler bref et catégorique, ayant, comme ceux-ci, le respect du manuel et la défiance de tout ce qui n'a pas été prévu par le règlement. Ils trouvent aujourd'hui dans les Écoles normales primaires des moyens d'instruction et tout un matériel scolaire qui leur manquaient autrefois.

Une vigoureuse impulsion a été donnée à ces établissements par les Recteurs, par les inspecteurs, et par l'Administration centrale, qu'a puissamment aidée la bonne volonté des Chambres. Ceux qui y ont été élevés s'attachent désormais à la grande famille enseignante, à laquelle ils

appartiennent: car les instituteurs, aujourd'hui, commencent à s'entendre entre eux, à se réunir pour des conférences, dans lesquelles ils se communiquent leurs observations personnelles ; ils sont initiés à la connaissance et à la pratique des méthodes nouvelles; ils ne sont plus étrangers aux conseils de la pédagogie. Déjà, dans les deux dernières Expositions de Paris, un grand nombre d'entre eux ont pu étudier les résultats des procédés d'instruction employés en France et dans les autres États de l'Europe, et, chose bien plus utile encore, entendre des hommes distingués, qui, dans des conférences attachantes, ont traité devant eux toutes les questions qui touchent à l'éducation et à l'instruction. Ils en ont rapporté dans leurs départements, avec le souvenir des éloquentes paroles qu'ils ont eu le bonheur d'entendre, une haute idée de la mission qu'ils ont à remplir[1].

Il est, sans doute, bien des progrès à introduire dans le régime des utiles pépinières d'où doivent sortir des instituteurs et des institutrices, destinés à exercer sur la société une grande influence. D'excellents esprits sont à l'œuvre en ce moment. L'Administration s'occupe très activement des Écoles normales. L'institution des cours de pédagogie, de morale et d'enseignement civique achèvera l'éducation des élèves-maîtres comme instituteurs et comme citoyens. Les programmes d'études rendront à l'enseignement plus de force, d'étendue et de régularité[2]. Nous nous

1. Les conférences pédagogiques faites aux instituteurs en 1867 et en 1878 ont été réunies en 4 volumes in-12. (Paris, Hachette et Delagrave.)

Des congrès pédagogiques ont été tenus à Paris en 1881 et 1882; les instituteurs et les fonctionnaires de l'enseignement primaire, qui y ont pris part, sous la haute direction de M. Gréard, Vice-Recteur de l'Académie de Paris, ont discuté d'importantes questions qui leur étaient soumises par l'Administration, désireuse de recourir aux lumières des hommes les plus compétents. (*Note des Éditeurs.*)

2. Ces programmes ont été définitivement arrêtés, pour les Écoles

demandons cependant encore s'il était bien nécessaire de soumettre ces établissements au régime de l'internat. Les objections que nous avons faites à ce système, alors qu'il s'agissait des jeunes élèves, nous paraissent bien plus justement applicables aux maîtres qui auront pour mission de préparer non seulement à la science, mais encore à la vie, les futures générations. On dirait que l'on ne pense obtenir d'eux ni travail, ni moralité, qu'en les privant de leur liberté[1].

« Que le séjour du pensionnat soit pour l'enfant une espèce de détention, disait M. Thiersch, cela se conçoit encore, et peut se justifier, surtout en France, quoique ce casernement présente les plus grands dangers. Mais comment a-t-on pu se déterminer à caserner des jeunes gens, déjà mûris par l'étude, non pour les préparer, comme dans les séminaires épiscopaux, à une séparation d'avec le monde, mais pour en faire des hommes capables de servir la science et l'enseignement dans le monde? comment a-t-on pu espérer, avec cette soumission et cette dépendance, prolongées pendant les premières années de la virilité, voir se développer seulement une partie de ce qui forme le caractère et prépare le futur professeur? comment n'a-t-on pas pressenti qu'on arriverait à un résultat tout contraire ? C'est là ce qui est absolument inexplicable. »

Le milieu dans lequel ont vécu nos futurs instituteurs et nos futures institutrices ne leur a guère permis de connaître le monde, dans lequel ils auront à remplir un rôle assez important. Les trois ans qu'ils passeront dans l'école

normales primaires d'instituteurs et d'institutrices, par deux arrêtés en date du 3 août 1881; et une circulaire du 18 octobre 1881 a tracé les instructions nécessaires pour leur application. Une circulaire du 7 février 1884 a réglé le régime intérieur des Écoles normales primaires. (*Note des Éditeurs.*)

1. Voir, sur ces questions, la circulaire du 12 juin 1883. (*Note des Éditeurs.*)

ne le leur feront pas mieux connaître, et lorsque, pourvus de leur diplôme, ils arriveront dans l'école qu'ils auront à régir, ils ne lui resteront pas moins étrangers. Il leur faudra alors se mettre en rapport avec les familles, avec les autorités locales, et ils apporteront naturellement dans ces relations une ignorance des choses de la vie qui rendra leur tâche bien difficile, et qui leur causera plus d'un désagrément. Quelle différence pour eux, si, placés dans quelque famille, où ils perdraient peu à peu leurs habitudes rustiques, ils acquéraient, dans un milieu honnête, l'expérience que donnent la connaissance et la fréquentation du monde ! Ils apporteraient alors dans l'exercice de leurs fonctions l'aplomb et l'autorité nécessaires. Le pensionnat fait des écoliers; la liberté et la vie du monde font des hommes.

Mais ce sont surtout les directeurs de ces écoles qui gagneraient à être délivrés des soins et des préoccupations que donne la tenue d'un internat : le contrôle d'une comptabilité, bien que confiée à un économe spécial, la surveillance des serviteurs, le maintien de l'ordre et de la propreté dans les dortoirs et les réfectoires, dans toutes les parties d'une vaste maison, absorbent tous leurs instants. Chargés d'une partie de l'enseignement, ayant à veiller à l'exécution des programmes d'études, et, ce qui est d'une bien plus grande importance, à former l'esprit, le caractère, le cœur des élèves-maîtres, à les initier aux règles et aux habitudes pédagogiques, leur reste-t-il assez de temps pour qu'ils puissent accomplir d'une manière sérieuse la partie la plus grave de leurs devoirs ?

Dans une circulaire adressée aux préfets, le 2 mars 1880, M. Jules Ferry, consulté sur la question de savoir si les Écoles normales, rendues obligatoires par la loi du 9 août 1879, devaient être nécessairement des internats, a répondu que rien ne paraissait justifier une interprétation impérative en ce sens.

Les raisons d'économie ne sont pas les seules que l'on

peut faire valoir en faveur de l'externat. Le système de la réclusion ne répond plus à l'idéal de l'éducation moderne. L'instituteur et l'institutrice, formés en dehors du monde et de la famille, sont placés dans des conditions artificielles, toutes différentes de celles où ils devront exercer leurs fonctions. D'autre part, l'internat a des inconvénients aussi graves pour les maîtres que pour les élèves, puisque ce système, entraînant une surveillance de jour et de nuit, oblige les maîtres ou les maîtresses à résider dans l'établissement, leur rend la vie de famille à peu près impossible et nous condamnerait, par exemple, à ce résultat bizarre, d'exclure à perpétuité les mères de famille de l'éducation des futures institutrices[1].

Les Écoles normales primaires d'institutrices, que l'on s'occupe avec raison de multiplier, et qui répondent à un besoin généralement reconnu, donneront lieu à des observations analogues. La France, qui aspire à toutes les libertés, est le seul pays du monde où l'on se défie de la liberté. On se doute encore à peine de ce que doivent être dans une démocratie l'homme et la femme, qui ont à se partager le soin d'instruire, de moraliser les cinq millions d'enfants qu'il faut préparer pour la patrie et pour l'humanité. Dans chaque commune rurale, dans toute ville, grande ou petite, il faut que la considération publique les entoure et les protège, et que, dans les plus humbles comme dans les plus hauts degrés du professorat, leurs fonctions soient tenues en honneur.

1. Voir la circulaire du 12 juin 1883. (*Note des Éditeurs.*)



CHAPITRE V.

L'enseignement secondaire spécial et l'enseignement secondaire classique.

Nous avons considéré l'enseignement primaire élémentaire comme devant avoir pour complément l'enseignement primaire supérieur.

Il est un autre degré d'instruction qui devient aussi la continuation et le complément de celui-ci et lui sert d'intermédiaire avec les Lycées et les Collèges. La tentative la plus sérieuse pour le créer a été l'établissement, par M. Duruy, de l'*enseignement secondaire spécial.*

Nous devons d'abord faire remarquer que tout ce que nous avons dit de l'enseignement et de l'organisation des Écoles primaires supérieures peut s'appliquer à cet enseignement secondaire spécial. Il répond aux mêmes besoins. Il est assez délicat de préciser en quoi il diffère de l'autre.

Nous nous proposons donc, sans être obligé de revenir sur les considérations générales que nous avons présentées sur les Écoles primaires supérieures, d'examiner les rapports qu'il nous paraît nécessaire d'établir entre l'enseignement secondaire spécial et l'enseignement secondaire classique.

L'enseignement spécial a pris les devants sur l'enseignement primaire supérieur, et sa clientèle, en grande partie, lui est venue des classes de la société pour lesquelles on cherche à élever le niveau de l'instruction primaire. On se préoccupe beaucoup en France, et bien à tort à notre avis, de la prétendue nécessité de distribuer les matières de l'enseignement d'après la condition, le rang ou l'état de fortune des familles; c'est à ce

point de vue que sont rédigés les programmes. On se persuade, par exemple, que l'enseignement primaire supérieur est destiné aux enfants des classes ouvrières, et l'enseignement secondaire spécial, à ceux des classes dites moyennes. C'est dans ce sens qu'une Commission chargée en 1877, par le Ministère, d'élaborer un projet de loi sur l'enseignement primaire supérieur, a compris la mission qu'elle avait à remplir.

Nous croyons que cette question des classes doit être écartée en ce qui concerne l'organisation de l'Instruction publique. Tout le système des Écoles *graduées* ne doit reposer que sur les différences d'âge et d'aptitude des élèves, et non sur la condition sociale de leurs parents.

Entre le point de départ et le point d'arrivée, il y aura des périodes successives plus ou moins nombreuses, mais ayant chacune son programme, formant un ensemble complet de connaissances, applicables à certaines conditions de la vie.

Les uns s'arrêteront à une des premières périodes, les autres, à une plus avancée ; d'autres, enfin, arriveront jusqu'à la dernière. Aucune d'elles n'étant fermée, et chacune n'étant, d'ailleurs, que la continuation de la précédente, leur accessibilité pour toutes les classes de la société est précisément un des principes de tout Gouvernement libéral.

Nous ne saurions donc admettre les raisons apportées par la Commission dont nous venons de parler pour établir une différence entre l'enseignement primaire supérieur et l'enseignement secondaire spécial. La différence, s'il y en a une (et dans tous les cas elle n'est pas bien considérable), ne peut consister que dans la force comparative des deux programmes. Celui qu'a proposé la Commission est aussi étendu que celui des deux premières années de l'enseignement secondaire spécial de M. Duruy.

C'est aux objections dont a été l'objet la constitution de l'enseignement classique, où toutes les études ont été

longtemps subordonnées à celle des langues et des littératures anciennes, que l'on doit les tentatives faites pour créer un enseignement mieux approprié aux besoins de la société moderne. Il était impossible que l'on ne comprît pas que l'éducation publique ne peut avoir uniquement pour objet de former des lettrés, des médecins, des avocats, des fonctionnaires pour les hauts emplois de l'Administration. Le commerce, l'industrie, l'agriculture, les grands travaux des ateliers et des manufactures, réclamaient des sujets préparés par des études plus scientifiques que littéraires à devenir les agents de la richesse nationale.

Le moyen qui se présentait naturellement à la pensée des législateurs était de réformer l'enseignement classique lui-même. On a jugé plus à propos de conserver les Lycées et les Collèges, réservés aux enfants appartenant aux classes dirigeantes, et d'organiser, en dehors d'eux, des établissements qui paraissaient ne devoir être fréquentés que par les classes moyennes et ouvrières.

Il n'est plus permis aujourd'hui de faire d'un établissement d'instruction publique le privilège de quelques-uns, la nature même du régime démocratique exigeant qu'il soit ouvert à tous.

La ville de Paris possède deux types d'enseignement primaire supérieur : l'École Turgot et l'École ou Collège Chaptal[1]. Le programme des études de la première embrasse trois années, avec une année préparatoire, et pour les élèves les plus avancés une année complémentaire : en tout cinq années.

On y enseigne l'arithmétique appliquée aux usages pratiques, les éléments de l'histoire et de la géographie, des notions des sciences naturelles et physiques, le dessin,

1. L'École Turgot n'est plus aujourd'hui la seule école de son genre. La ville de Paris a successivement ouvert, d'après les mêmes principes, les Écoles Colbert, J. B. Say, Lavoisier et Arago. (*Note des Éditeurs.*)

le chant, la géométrie, la tenue des livres, les langues vivantes et la morale.

Le Collège Chaptal compte aujourd'hui huit cents élèves. Le programme de cet établissement, plus élevé et plus étendu dans l'ordre scientifique et dans l'ordre littéraire, que celui de l'École Turgot, en diffère surtout en ce point qu'à l'enseignement des langues vivantes se joint l'enseignement *facultatif* du latin, ce qui ouvre aux élèves l'accès au baccalauréat ès sciences et explique son succès auprès de ceux qui tiennent à voir leurs fils entrer dans les grandes Écoles du Gouvernement pour lesquelles l'obtention du diplôme de bachelier est nécessaire, ou tout au moins utile.

Si l'École Turgot peut servir de type à l'enseignement primaire supérieur, le Collège Chaptal répondrait plutôt, moyennant quelques modifications, à l'école d'enseignement secondaire spécial; celui-ci, toutefois, ne comprend pas l'étude de la langue latine.

Dans ces Écoles supérieures, un soin tout particulier est donné à l'enseignement de la langue maternelle et à l'étude des langues vivantes; mais on ne peut consacrer à cette dernière étude qu'un nombre d'heures insuffisant. Nous avons déjà eu l'occasion de faire remarquer qu'elle laissera toujours beaucoup à désirer, si l'on continue à appliquer à l'enseignement des langues vivantes le système mis en pratique pour celui des langues mortes. Il serait à désirer que l'on pût organiser, pour certains élèves, des voyages en pays étranger[1], comme le fait depuis plusieurs années le Collège de Sainte-Barbe, pour quelques-uns de ses élèves les plus aisés; mais si ce séjour momentané dans les pays étrangers dont l'élève doit apprendre la

1. L'Administration a compris la nécessité d'un séjour en pays étranger pour développer la connaissance des langues vivantes, au moins chez quelques-uns des élèves des Écoles primaires supérieures. A cet effet, elle a créé des bourses de séjour à l'étranger, qui sont mises au concours chaque année. (*Note des Éditeurs.*)

langue est une idée peu facile à réaliser, il n'en est pas de même de ces voyages dans l'intérieur de la France, qui, pour l'instruction des jeunes gens appartenant aux Écoles supérieures, offrent une utilité incontestable.

La municipalité de Paris a eu l'heureuse idée de choisir chaque année un certain nombre d'élèves de ces écoles pour les envoyer, pendant les vacances, sous la conduite d'un professeur, visiter, pour leur instruction, telle ou telle région de la France, ce qui est pour eux, à tous les points de vue, la source des observations les plus intéressantes.

Comme la question sociale se trouve impliquée dans toutes celles qui concernent l'éducation populaire, il serait intéressant de rechercher quels sont les résultats obtenus par ceux qui ont pu y prendre part, de savoir à quelle classe ils appartiennent, à quelles carrières ils se sont voués, quelles qualités morales ils y ont apportées. L'enquête à laquelle s'est livré M. Gréard dans son admirable Mémoire sur les écoles de Paris a jeté un grand jour sur cette question. Son enquête a porté sur 2530 familles, dont les enfants ont concouru soit pour les Écoles supérieures, soit pour le certificat d'études primaires.

Sur 581 garçons, il n'y en a que 3 pour 100 environ qui viennent des professions dites *libérales;* 23 pour 100 viennent du petit commerce et des emplois inférieurs de l'administration, et 74 pour 100 des états manuels.

D'après un relevé qui porte sur dix années, depuis 1867 jusqu'en 1877, la proportion des élèves sortis des Écoles primaires supérieures qui sont entrés dans le commerce, la banque, les administrations financières, publiques ou privées, l'industrie petite ou grande, s'élève aux trois quarts environ; 7 pour 100 ont pris des états manuels; 15 pour 100 seulement, sortis pour la plupart de Chaptal, ont concouru pour les hautes Écoles et ont embrassé des carrières libérales.

Ainsi, dit M. Gréard, « le but est atteint: les Écoles primaires supérieures renvoient à la petite classe moyenne,

où elles se recrutent, une jeunesse laborieuse, modeste, d'esprit alerte et ouvert, capable de rendre, dans toutes les branches d'activité industrielle et commerciale, d'intelligents services... Nos élèves savent très nettement ce qu'ils veulent, et ce qu'ils veulent est conforme à l'intérêt public, non moins qu'à leur propre intérêt ; ils cherchent à s'élever dans leur sphère, mais non à en sortir.

« C'est là, dit M. Félix Pécaut à propos de ce Mémoire, un témoignage singulièrement significatif, dans une question fort complexe, que la passion obscurcit tous les jours. Le péril du déclassement social n'est pas aggravé par l'extension ni surtout par le perfectionnement de l'instruction populaire : il en est plutôt diminué[1].

Nous voudrions que l'on considérât l'enseignement primaire supérieur, et à plus forte raison l'enseignement secondaire spécial, non comme une sorte de rival de l'enseignement secondaire classique, mais comme devant le précéder et lui servir de préparation. L'enseignement classique serait alors à cet enseignement moyen ce qu'est l'enseignement primaire supérieur à l'égard de l'enseignement primaire élémentaire.

« Il ne s'agit pas, disait le fondateur de l'enseignement spécial, M. Duruy, de préparer, comme au Lycée classique, des hommes qui fassent des plus hautes spéculations de la science ou des lettres leur étude habituelle, mais des industriels, des négociants, des agriculteurs, dont beaucoup, d'ailleurs, étendant par l'expérience de la vie cette instruction, en apparence plus étroite, sauront rejoindre ceux qui auraient cherché pour leur esprit un développement plus large dans des études désintéressées.

« Depuis le cours préparatoire jusqu'à la dernière année de l'enseignement spécial, il faudra, disait encore M. Duruy diriger constamment l'attention des élèves sur les réalités de la vie, les habituer à ne jamais regarder sans voir; les

1. *Études au jour le jour sur l'Éducation nationale*, p. 179.

obliger à se rendre compte des phénomènes qui s'accomplissent dans le milieu où ils sont placés, et leur faire goûter si bien le plaisir de comprendre, que ce plaisir devienne un besoin pour eux; en un mot, développer dans l'enfant l'esprit d'observation et le jugement, qui feront l'homme à la fois prudent et résolu dans ses entreprises, sachant gouverner ses affaires et lui-même.

« En même temps que les sciences appliquées mettront son esprit dans cette voie pratique, les cours de littérature, d'histoire et de morale lui donneront le goût de s'élever au-dessus des réalités du monde physique pour aspirer au beau, au bien et à Dieu, d'où viennent et en qui se confondent toutes les perfections[1]. »

La création de cet enseignement spécial, que caractérise surtout l'étude de la langue française, des langues vivantes et des sciences, était réclamée par ceux qui trouvaient que l'enseignement classique, trop exclusivement consacré à

1. L'enseignement spécial a été l'objet d'une réforme en 1881-82. (Décret du 4 avril 1881; décret et arrêtés du 28 juillet 1882.) « La réorganisation de cet enseignement, disait M. G. Morel dans son rapport au Conseil supérieur, intéresse une partie considérable de notre population scolaire, qui n'a ni l'ambition ni le loisir de suivre jusqu'au bout les études patientes et délicates d'où sortent les lettrés et les érudits, qui n'aspire point aux professions dites libérales, mais qui peut, à sa manière, dans les carrières que lui ouvrent l'agriculture, l'industrie et le commerce, servir et honorer le pays. »

Les programmes nouveaux ont été fixés par arrêté du 28 juillet 1882. L'enseignement spécial renferme aujourd'hui trois cycles. Au premier cycle correspondent : d'une part, les trois années du cours élémentaire de l'enseignement secondaire classique; d'autre part, une année préparatoire, instituée pour mettre les élèves sortant de l'enseignement primaire en état de suivre les cours du second cycle. Le second cycle comprend le cours moyen de l'enseignement secondaire spécial, divisé en trois années. Le troisième cycle comprend le cours supérieur, divisé en deux années, qui représentent les quatrième et cinquième années du cours général. Un certificat d'études peut être délivré à la fin du second cycle; les études du troisième cycle ont pour sanction le diplôme du baccalauréat de l'enseignement secondaire spécial. (*Note des Éditeurs.*)

l'étude des langues anciennes, n'était plus en rapport avec les exigences de la société moderne. On reconnaissait que, si la culture littéraire que l'enseignement secondaire avait surtout en vue, avait son prix et son mérite pour l'exercice des professions dites libérales ou pour les charmes de la vie de loisir et de société, un enseignement plus pratique devait être donné à cette partie de la population scolaire qui ne devait être appelée à vivre que de l'industrie, du commerce et de l'agriculture. Cette insuffisance de l'enseignement classique à satisfaire aux nouvelles conditions sociales en faisait réclamer la réforme.

Déjà, d'ailleurs, la nature de l'enseignement classique, tel qu'il était donné depuis le seizième siècle, était très discutée.

On sait ce qu'en pensait l'estimable Rollin, qui se montra cependant le partisan et le défenseur le plus zélé des études littéraires ayant pour base la connaissance des langues et des littératures anciennes.

« Pour peu qu'on fasse usage de sa raison, a dit Rollin[1], on reconnaît aisément que le but des maîtres n'est point d'apprendre à leurs disciples seulement du grec et du latin, ni de leur enseigner à faire des thèmes, des vers, des amplifications, à charger leur mémoire de faits et de dates historiques; à dresser des syllogismes en forme, à tracer sur le papier des lignes et des figures. Ces connaissances, je ne le nie point, sont utiles et estimables, mais comme moyens et non comme fin, quand elles nous conduisent ailleurs, et non quand on s'y arrête, quand elles nous servent de préparatifs et d'instruments pour de meilleures choses dont l'ignorance rend tout le reste inutile. Les jeunes gens seraient bien à plaindre s'ils étaient condamnés à passer les huit ou dix plus belles années de leur vie à apprendre, à grands frais et avec des peines incroyables, une ou deux langues et d'autres choses pareilles

1. *Traité des Études*, livre VIII, 1re partie, § 1er.

dont ils n'auront peut-être que rarement occasion de faire usage. Le but des maîtres, dans la longue carrière des études, est d'accoutumer leurs disciples à un travail sérieux, de leur faire estimer et aimer les sciences, d'en exciter en eux une faim et une soif qui, au sortir du Collège, les leur fasse rechercher; de leur en montrer la route, de leur en bien faire sentir l'usage et le prix, et, par là, de les disposer aux différents emplois où la Providence divine les appellera. »

L'abbé Fleury, La Chalotais, le président Rolland, avant la Révolution[1], avaient reproché aux Collèges de n'enseigner que le latin et le grec, et demandaient la création d'établissements dans lesquels on préparerait la jeunesse aux carrières diverses qu'allaient leur offrir les progrès de l'industrie et du commerce. Tel avait été le but principal des *Écoles centrales* pendant la Révolution.

Le retour à l'enseignement classique depuis le Consulat et l'Empire ne pouvait manquer de susciter les mêmes réclamations et les mêmes plaintes. Cette critique d'un enseignement qui, dans les Lycées, donne à l'étude des langues anciennes une prépondérance, diminuée considérablement aujourd'hui par l'introduction de l'élément scientifique et d'autres branches d'études autrefois négligées, a été faite avec une grande vigueur par M. Charles Lenormant dans ses *Essais sur l'Instruction publique*[2].

C'était un Français, un universitaire, qui se faisait un devoir de signaler les imperfections des études classiques de l'Université. Il avait, du reste, été devancé sur ce point par un professeur de l'Université de Munich, M. Frédéric Thiersch, qui, de retour dans son pays, après avoir visité un grand nombre de nos établissements d'instruction,

1. Voir l'Introduction page IX.

2. Publiés de 1845 à 1852 dans *le Correspondant*. Ces écrits ont été réunis et réédités en 1873 par M. François Lenormant, son fils.

avait publié le résultat de ses observations dans un ouvrage paru en 1838 sous ce titre : *Études sur l'état actuel de l'Instruction publique dans l'ouest de l'Allemagne, en Hollande, en France et en Belgique.*

M. Charles Lenormant, très opposé à l'organisation des études et de la discipline de nos Collèges, avait rapporté d'une visite faite à Munich une grande admiration pour les gymnases et les Écoles moyennes de l'Allemagne.

« N'ayant alors dans l'esprit, dit-il, que l'impression de ces *prisons d'État* qu'on décore en France du nom de *Collèges*, et où tout respire la défiance et l'hostilité, je fus émerveillé de l'aspect des gymnases allemands, véritables séjours de paix, d'ordre volontaire, de confiance et d'affection ; et, quand je vis cette empreinte patriarcale de l'éducation se continuer jusqu'à l'Université, quand j'assistai à ces nobles et paisibles réunions du soir, où le professeur se repose, entouré de sa famille et de ses élèves, ma pensée se reporta tristement sur la France. Cette expérience personnelle manquera sans doute au plus grand nombre de mes lecteurs; mais pourquoi ceux qui ont pu faire la même épreuve que moi ne m'apporteraient-ils pas loyalement le concours de leur témoignage ? »

Ce témoignage n'a pas été refusé à l'auteur; il aurait pu s'assurer par lui-même qu'il y avait en France déjà, à côté des Collèges, offrant aux élèves casernés et soumis à des études dont ils commençaient à se lasser, des maisons d'éducation aussi patriarcales que celles de Munich, et dans lesquelles on s'efforçait sérieusement de donner des écoles rivales aux *Realschulen* d'Allemagne. On s'occupait de réformer l'enseignement classique, et l'on créait ce genre d'enseignement intermédiaire auquel il donnait le nom d'*enseignement commun.*

Après avoir visité, en 1831, les écoles d'Allemagne, Victor Cousin n'avait pu, à son retour, cacher son enthousiasme pour les *Realschulen*. Il avait opposé avec douleur le nombre et l'importance des établissements qu'il venait de

parcourir à l'état misérable dans lequel se trouvaient alors en France nos écoles publiques. M. Saint-Marc Girardin, quelques années plus tard, éprouva les mêmes impressions dans ses visites d'outre-Rhin.

M. le professeur Thiersch appréciait ainsi la méthode suivie dans nos Collèges :

« Le caractère particulier de la méthode française, dit-il, consiste dans un attachement pédantesque aux formes de l'enseignement. Règles de grammaire et passages des auteurs, tout se réduit à une affaire de mémoire. Dans les hautes classes, les choses ne se passent pas autrement, et l'explication des textes, à cause de la tyrannie du *mot à mot*, qui précède le *bon français*, est ce que l'on peut imaginer de plus capable de produire la fatigue et le dégoût. Les *thèmes*, qui se traînent dans la même ornière, sont, dans les classes intermédiaires, d'une incorrection qui témoigne l'impuissance inhérente à ces formes creuses, sans mouvement et sans vie. Il en résulte que les jeunes gens arrivent en rhétorique et en philosophie sans connaître autre chose de la littérature ancienne que les extraits contenus dans les chrestomathies ou quelques textes reproduits dans des éditions qui laissent beaucoup à désirer. »

La situation matérielle des classes paraissait au professeur allemand aussi défectueuse que la direction des études. Il trouva les classes sombres et horriblement mal tenues, et il plaignait les jeunes gens, obligés de percher sur des gradins en mauvais état. La même négligence le frappait dans les salles d'études, où il voyait des meubles malpropres, des tables et des bancs tout *coupassés*, et dans les pupitres une incroyable confusion de cahiers, de livres et de plumes : vrai chaos dans lequel aucun rayon d'ordre ne pénétrait jamais.

Il dit ailleurs : « Les pensionnaires du Collège sont loin d'avoir la mine fraîche et bien portante des élèves des écoles municipales. L'air et la vie des Collèges sont aussi

contraires à la santé qu'à l'esprit. Les habits que fournit l'établissement sont l'ouvrage d'un tailleur qui ne s'entend pas mieux à couper et à coudre que l'économe à choisir l'étoffe.

« Les chemises sont d'une grosse toile bise, comme ailleurs il n'y a que les pauvres gens qui en portent. De mauvais bas de coton bleu, des souliers informes, des cravates noires presque toujours déchirées complètent l'accoutrement[1]. Joignez à cela une chevelure en désordre et presque toujours mal tenue, des mains sales, le cou et les ongles noirs, et vous aurez une pauvre idée des soins dont ces jeunes gens sont l'objet. »

On voit que rien n'échappe à l'œil sévère de l'étranger. Mais s'il y a quelque exagération dans ses critiques, on ne peut méconnaître qu'elles étaient en grande partie assez justes pour le temps où il écrivait. De réels progrès se sont accomplis depuis ; toutefois, au point de vue des résultats constatés, au moins pour une grande partie des élèves, l'imperfection de notre système d'enseignement secondaire n'a pas totalement disparu, comme l'attestent les observations de juges dont la voix a plus d'autorité pour nous que celle du savant allemand.

M. Michel Bréal se plaint, comme nous l'avons fait nous-même, de ce que nos trois degrés d'enseignement forment trois étages qui ne communiquent pas suffisamment ensemble. L'instruction primaire languit dans les profondeurs où le professeur du Lycée jette rarement les yeux, et l'enseignement supérieur est placé sur des sommets dont les avenues, longtemps désertes, commencent à peine à être fréquentées.

1. Il serait juste de remarquer, quel que soit, d'ailleurs, le peu de sympathie qu'on éprouve pour l'internat, que ce tableau serait aujourd'hui très exagéré; l'Administration a fait des efforts qu'il faut reconnaître, et dont il convient de lui tenir compte, pour améliorer la situation des élèves internes et détourner tous les reproches qui pouvaient avoir leur raison d'être à une certaine époque. (*Note des Éditeurs.*)

Parlant de l'enseignement des Lycées, M. Michel Bréal fait remarquer que le latin est une langue morte: ce qui doit nous engager à diminuer le rôle prépondérant qu'on lui a attribué dans l'enseignement secondaire; que le Lycée subordonne encore toutes les connaissances à l'art d'écrire : voilà l'idéal que nos professeurs ont en vue. N'en est-ce pas cependant un autre que les changements survenus dans notre société et les progrès de la science ont fait succéder au premier, non pour l'abroger, mais pour le transformer et l'agrandir ?

Tel est aussi notre avis. Le même écrivain s'élève contre la méthode d'enseigner le latin qui consiste à faire expliquer en une année un petit nombre d'extraits d'écrivains latins, au lieu de faire traduire les auteurs eux-mêmes. Comment veut-on que notre jeunesse apprenne à connaître et à aimer l'antiquité, quand on la lui sert découpée en morceaux, et quand le plaisir qu'elle pourrait prendre au peu qu'elle en voit est à chaque instant troublé par des préoccupations de style et des arrière-pensées de traductions. Admirons un peu moins les anciens, ajoute-t-il finement, et étudions-les davantage.

Il voudrait enfin que l'on introduisît dans les Lycées l'enseignement historique français, au lieu de chercher dans le latin les causes de la grammaire française. On se contente, au contraire, de juxtaposer d'une façon tout empirique les deux idiomes, en opposant gallicisme à latinisme.

Ce sont là d'excellentes observations de détail, qui n'ont pas été sans influence sur les réformes récemment introduites dans les programmes de l'enseignement secondaire[1].

Mais c'est dans un ouvrage plus spécial et d'une plus haute portée qu'un ancien Ministre de l'Instruction pu-

1. Le plan d'études du 2 août 1880 a consacré, pour l'enseignement secondaire classique, une réforme qui répond, en grande partie, à ces idées, et que les modifications apportées par le Conseil supérieur, dans sa session de décembre 1884, n'ont pas sensiblement atteinte. (*Note des Éditeurs.*)

blique, M. Jules Simon, a développé de la façon la plus magistrale les moyens, non d'affaiblir ou de dénaturer notre enseignement classique, mais de le perfectionner en le transformant.

Il demande à tous les membres de l'enseignement de s'associer à cette œuvre et de former, pour y parvenir, non pas seulement une corporation par les liens de la solidarité, mais une famille.

On peut ainsi résumer les vœux dont la réalisation, complète ou partielle, améliorerait la situation de notre enseignement secondaire classique : diminuer le nombre des pensionnats, si l'on ne peut songer en ce moment à les supprimer tout à fait, et faire en sorte qu'ils deviennent l'exception, au lieu d'être la règle ; les éloigner le plus possible des centres populeux, et les établir dans les banlieues, à la campagne, au grand air, au milieu des jardins ; n'avoir plus un corps d'administrateurs séparé du corps des professeurs ; substituer à nos répétiteurs les tuteurs à la façon anglaise, qui restent chargés de leurs pupilles pendant toute la durée de leurs études, et remplissent à leur égard toutes les fonctions de père de famille ; faire discuter par tous les professeurs les questions pédagogiques ; associer l'Université tout entière à la réforme de l'Université[1] ; soumettre toutes les affaires disciplinaires à un Conseil de famille, sans préjudice des droits du Comité consultatif ; assimiler les maîtres élémentaires aux autres professeurs ; diminuer l'assujettissement des maîtres d'études ; leur donner à la fois plus de liberté et de dignité[2] ; charger les

1. Une circulaire du 13 octobre 1881 a insisté sur la tenue des assemblées de professeurs qu'avait instituées la circulaire du 27 septembre 1872, et qui doivent se renfermer dans des attributions purement pédagogiques. (*Note des Éditeurs.*)

2. Une circulaire du 25 janvier 1882 avait provoqué l'organisation de réunions où les maîtres répétiteurs des Lycées et les maîtres d'études des Collèges pourraient exprimer des vœux en faveur de réformes à introduire dans leur condition. Une Commission a été chargée d'examiner ces vœux exprimés ainsi et de les résumer dans

meilleurs élèves de contribuer au maintien de la discipline, afin de leur inculquer plus profondément l'amour de l'ordre et le respect de la loi.

Tels sont les moyens que M. J. Simon propose pour reconstituer le corps enseignant et en faire, au lieu d'une froide et régulière administration, une vivante famille.

Quant à l'enseignement lui-même, M. J. Simon déplore la médiocrité des résultats obtenus par les élèves après huit ou neuf années d'études. Le cours complet des études, de la huitième à la philosophie, dure neuf ans, et quelquefois dix, quand on redouble une classe, ce qui n'est pas rare. Beaucoup des enfants qui commencent s'arrêtent en chemin; parmi ceux qui vont jusqu'au bout, un assez grand nombre ne réussissent ni à entrer dans les Écoles spéciales, ni à obtenir le diplôme de bachelier; enfin, parmi les bacheliers, il en est qui, n'ayant été reçus qu'après plusieurs échecs, et pour ainsi dire de guerre lasse, n'ont qu'une bien faible somme de connaissances acquises.

Les élèves, pendant les trois ou quatre dernières années, n'ont pas travaillé pour acquérir de la science, mais pour obtenir ce baccalauréat, unique objet de leur ambition.

« Cette éducation, qui ne mérite pas d'être ainsi appelée, abaissée à n'être qu'une préparation, un bourrage (*cramming*), qui tend uniquement à faire un élève de Saint-Cyr ou de l'École polytechnique, à gagner tant bien que mal un diplôme de bachelier, qui ne vise que cela, qui sacrifie tout à cet objet, non seulement ne grandit pas beaucoup l'élève qui réussit, mais elle perd celui qui échoue. »

Mais ce qui, au point de vue social, dont nous devons nous préoccuper avant tout, nous paraît surtout digne d'attention, c'est la détestable influence que l'éducation des grands pensionnats classiques exerce sur le caractère

un rapport d'ensemble, qui a été présenté, le 24 mars 1882, par M. Cournuéjouls, proviseur du lycée de Versailles. (*Note des Éditeurs.*)

des jeunes gens, dont on s'est occupé principalement de cultiver et de surcharger la mémoire. En Angleterre et en Allemagne, on songe plus que chez nous à former la volonté : on y prépare à la vie, nous préparons aux examens. Déjà Sénèque, sous l'Empire romain, se plaignait du même mal : *Non vitæ, sed scholæ vivimus.*

« A chaque pas cependant que l'on fait dans la vie, il faut discerner le devoir, et quand on le voit bien clairement, le suivre coûte que coûte. Qu'avez-vous fourni pour cette rude tâche à votre routinier, à votre discipliné; à celui dont vous avez pendant dix ans cultivé et surchargé la mémoire, ne lui laissant rien à discuter, rien à trouver, et qui n'a eu, durant cette longue enfance, ni le temps de penser, ni l'occasion de vouloir? L'autre a déjà pris son parti, et court allègrement sur la voie, qu'il en est encore à quêter partout un avis et à réclamer des lisières.

« O la méthode insensée, ajoute éloquemment M. J. Simon, d'élever un enfant pour la servitude, sachant bien qu'il faudra le lâcher, à vingt ans, en pleine liberté! comme si la première loi de l'éducation n'était pas d'élever un homme pour le milieu où il doit vivre ! »

Les pères de famille et les membres de l'Université eux-mêmes ont reconnu l'importance d'un livre qui joint à une hauteur de vues, attestant de profondes études philosophiques, une foule de détails pratiques.

Tels sont les considérations sur l'éducation physique des enfants, les prescriptions relatives à la durée du travail intellectuel, les exercices gymnastiques, les réflexions sur les internats et le système tutorial, la condition des maîtres, les examens de passage, etc.

Mais ce sont les réformes à introduire dans les programmes des études qui ont eu le plus grand retentissement et ont attiré le plus vivement l'attention publique.

Nous croyons devoir cependant essayer de les compléter en exposant quelques idées sur la nécessité de donner aux réformes proposées toute leur efficacité, et en montrant

par quels moyens l'enseignement classique de nos Collèges et de nos Lycées pourrait s'harmoniser avec les divers degrés d'enseignement qui les précèdent, et comment ceux-ci pourraient être constitués pour que l'enseignement classique devînt une suite naturelle de l'enseignement spécial.

Dans le système d'un enseignement qui ne doit négliger aucune des branches du savoir humain, l'étude des langues anciennes devra conserver, sans doute, une place importante ; mais il ne faut pas exagérer la portée de l'opinion qui considère cette étude comme plus propre à développer, à exercer, à discipliner l'esprit, que toute autre science ; d'ailleurs, dans ce cas, il est difficile de comprendre pourquoi l'étude scientifique de notre propre langue, ou de toute langue étrangère, n'offrirait pas le même avantage. Il est certain que, si par ces mots de *discipline intellectuelle*, de *gymnastique de l'esprit*, selon l'expression consacrée, on entend le développement du jugement, de la raison, de la faculté de combinaison et d'invention, les mathématiques, la physique, la chimie, y contribuent d'une manière plus sûre et plus puissante.

Des juges compétents en fait d'éducation, en France et à l'étranger, s'élèvent contre les ultra-conservateurs, pour lesquels l'enseignement du grec et du latin est la condition de toute instruction libérale.

Les savants étrangers, qui considèrent les études scientifiques comme étant les plus essentielles, et, dans l'état actuel de notre civilisation, les plus utiles aux individus et à la société tout entière, ont été devancés sur ce point par un jeune savant, enlevé par une mort prématurée, C. Clavel[1], dont M. Frédéric Passy a publié les œuvres.

Les remarques fines et judicieuses de Clavel sur l'importance exagérée donnée au grec, et surtout au latin, ont aujourd'hui une portée d'autant plus grande, que toutes

1. *Lettres sur l'enseignement des Collèges en France*, par C. Clavel. (Paris, Guillaumin, 1850.)

les matières introduites dans l'enseignement secondaire, et dont la connaissance est exigée pour l'obtention des grades universitaires, exigent de la part des élèves qui s'y préparent un temps considérable et un effort de travail qui ne peut être, pour la plupart d'entre eux, qu'un pénible et stérile effort de mémoire.

Somme toute, il paraît indispensable non pas de supprimer l'étude des langues mortes, mais d'en restreindre l'enseignement, de manière à laisser plus d'espace à des études qui peuvent rendre un service égal, au point de vue de la culture de l'esprit, et qui en rendront un bien plus réel au point de vue de l'intérêt des élèves et de celui de la société tout entière.

L'organisation de l'Instruction publique, fondée sur le principe que l'étude des langues et des littératures anciennes doit occuper le premier rang, et que toutes les autres doivent lui être subordonnées, ne profite d'ailleurs sérieusement qu'à un petit nombre. Or, pour que l'éducation ait un caractère vraiment national, il est nécessaire qu'elle soit utile au plus grand nombre, afin que chacun trouve sa place dans la hiérarchie des fonctions qu'il est appelé à remplir.

Il faut, de plus, qu'elle se conforme au principe mis en lumière par les meilleurs esprits de notre temps, qu'elle embrasse, dans des proportions conformes aux différents degrés de l'enseignement, le cercle entier des connaissances que possède l'esprit humain à notre époque.

De bien plus puissantes considérations font comprendre que la connaissance des langues et des littératures modernes, et comme conséquence celle du monde dans lequel nous vivons, doit être placée au niveau, pour ne pas dire au-dessus de l'étude des langues et des littératures anciennes.

C. Clavel a remarqué avec raison que la plupart des lettrés (il n'est question ici que de ceux qui n'ont reçu que l'instruction classique, telle qu'on la comprenait autrefois) peuvent, grâce aux études classiques, devenir

habiles à revêtir d'une forme ingénieuse les connaissances qu'ils ont acquises; qu'ils ont du goût, de l'imagination; mais que nul esprit de recherche ne les anime. Ils ignorent les choses qui sont constamment sous leurs yeux, et ne connaissent ni les hommes ni eux-mêmes.

C'est dans une voie bien différente que doivent être dirigées les études modernes. Elles tourneront vers le monde actuel les regards et les pensées du jeune homme. Elles habitueront son esprit à observer les objets qui attirent son attention, c'est-à-dire les hommes et les choses d'aujourd'hui, les nations qui nous entourent, leurs idées, leurs institutions, leurs mœurs.

Notre préférence pour l'étude des langues et des littératures modernes ne se fonde pas seulement sur les services qu'elle rend à la culture intellectuelle et morale des jeunes gens, qui d'ailleurs y trouvent un attrait que ne leur inspire pas toujours l'étude des langues anciennes.

Quand on considère que l'éducation latine n'est l'apanage que d'une fraction minime de l'humanité, on ne peut s'empêcher de convenir que la connaissance des langues vivantes et des faits appartenant au monde moderne est d'un bien plus grand intérêt pour la nation tout entière. N'a-t-elle pas besoin, en effet, de nouer d'étroites relations avec les peuples voisins, soit pour profiter des progrès de leur civilisation, soit pour devenir capable d'agir sur eux à son tour? Le moyen de ne pas retrancher du programme l'enseignement des langues anciennes serait d'abord de le réformer dans le sens indiqué avec tant de raison et de bon sens par M. Jules Simon, dans la célèbre circulaire adressée aux proviseurs des Lycées, le 27 septembre 1872. Il fallait, suivant lui, y consacrer moins de temps et leur appliquer le principe, que les langues mortes sont faites pour être lues, et les langues vivantes, pour être parlées[1].

1. Le plan d'études de 1880 a introduit de notables changements

Et, à ce sujet, comment ne pas rappeler la conversation entre l'obstiné défenseur des lettres latines, Patin, et le spirituel interprète des idées modernes, M. Legouvé? Ce dernier en a fait un piquant récit dans un de ses Discours à l'Académie française, lors de la réception de M. Gaston Boissier.

Nous ne croyons pas que l'on ait jamais fait avec une éloquence plus persuasive et une raison plus forte le procès à l'esprit de routine qui ne voit de salut pour la société que dans des études dont l'enseignement tel qu'il existe fait le tourment de la jeunesse. Les principes exposés par une voix si autorisée sont trop d'accord avec ceux que nous professons, pour nous refuser le plaisir de les citer.

« Je n'oublierai jamais cette conversation, dit M. Legouvé. C'était encore pendant notre séjour en Bretagne; nous remplissions, lui et moi, l'office qui échoit souvent aux parents pendant les vacances: nous étions les répétiteurs honoraires de nos deux petits-fils, graves personnages de douze à treize ans. Un jour, après la correction d'un thème où nos deux écoliers avaient réuni toutes les variétés de barbarismes et de solécismes à propos de règles qu'ils avaient apprises deux cents fois, M. Patin tomba dans un silence plein de tristesse. Sous le coup du même sentiment, j'allai à lui et je lui dis : « Mon cher ami, est-« ce que cela ne vous trouble pas? est-ce que cela ne vous « éclaire pas? — Me troubler? m'éclairer? Que voulez-« vous dire? — Je veux dire, m'écriai-je en lui montrant « nos deux enfants consternés, que soumettre ces jeunes « esprits à une telle besogne, ce n'est pas les former, c'est « les torturer... » Il se leva en se récriant.

dans les matières d'enseignement de chaque classe; et une note a été alors publiée sur les principes des nouvelles méthodes qui devront être désormais appliquées. Dans sa session de décembre 1884, le Conseil supérieur n'a pas entendu revenir sur cette réforme, mais a voulu seulement alléger quelques programmes sensiblement trop chargés. (*Note des Éditeurs*).

« Je repris avec plus de calme : « Voyons, mon ami, « voyons, ne nous emportons pas et raisonnons. Voilà « deux enfants qui ne sont pas plus inintelligents ni plus « entêtés que d'autres, et voilà des solécismes qu'on leur « a corrigés trois cents fois depuis trois ans, et qu'ils « refont toujours. Est-ce leur faute? Est-ce leur faute s'ils « sont là, tous deux, devant cette malheureuse gram- « maire, comme des bornes? Est-ce leur faute? Non. « C'est la nôtre! oui, la nôtre, à nous qui faisons préci- « sément le contraire de ce que nous indique la nature. « Ces deux enfants, hors de la classe, hors du thème, « dans la vie, dans la conversation, dans le commerce « journalier avec les êtres et avec les choses, ne sont-ils « pas avisés, éveillés, attentifs? — Oui. — Pourquoi? — « Oh! Pourquoi? Parce qu'ils s'instruisent alors comme « des enfants de leur âge doivent s'instruire, par les yeux, « par les faits, par le spectacle et l'examen des choses « extérieures. L'enfant est, avant tout, un être de sensa- « tion; nous en faisons une machine à réflexion. Dieu « lui a donné pour premiers instituteurs les cinq sens. « Il a des yeux, nous les lui crevons. Il a des oreilles, « nous les lui bouchons. La curiosité est chez lui un ap- « pétit, nous le satisfaisons avec quoi? avec la syntaxe! « Nous l'arrachons au libre et éclatant domaine de la na- « ture, qui est le sien, pour l'enfermer dans la plus froide « et la plus obscure des prisons, dans l'abstraction! Et « quelle abstraction! L'abstraction de la grammaire! Et « quelle grammaire? La grammaire latine.

« Quoi! lorsque tant d'objets merveilleux sollicitent « notre curiosité, et réclament l'effort de notre intelli- « gence, lorsque tous les peuples nous ouvrent leurs an- « nales, quand la vie du passé et la vie du présent écla- « tent à nos yeux sous tant de formes, quand la nature « lève un à un tous ses voiles devant les investigations de « la science... Quoi! c'est alors que nous prendrions à « l'enfance et à l'adolescence dix ans, et quels dix ans? la

« fleur de la vie ! pour leur enseigner mot à mot, règle à « règle, comme s'ils devaient la parler et l'écrire, une « langue qu'ils n'écriront jamais, qu'ils ne parleront ja- « mais ! S'ils la savaient au moins! mais ils ne la savent « pas. Ce que l'on décore sous le nom de *Discours latin* « est un amalgame du style de toutes les époques, qui « ferait reculer Cicéron d'horreur ! Nos enfants perdent à « parodier les grands écrivains le temps qu'ils devraient « employer à les connaître ! Sur cent élèves sortant de « rhétorique, il n'y en a pas quinze capables de lire cou- « ramment vingt pages d'un livre latin ! Voilà ce que « nous attaquons! Nons ne demandons pas qu'on sup- « prime l'étude de la langue latine, mais qu'on l'enseigne « aux enfants, plus tard, plus vite, autrement et mieux ! « Nous demandons qu'au lieu de leur montrer à l'écrire « mal, on leur montre à la lire bien ! Nous demandons... » Je m'arrêtai court. Pourquoi ? Parce que je sentis soudainement que je perdais mes paroles, et que j'aurais pu continuer ainsi pendant une heure sans faire un pas de plus dans la conviction de M. Patin.

« Je me trouvais en face de ce qu'il y a de plus inébranlable au monde, un principe, et de ce qu'il y a de plus respectable ici-bas, une croyance. Je me tus donc, et je fis bien. »

Nous avons dit qu'au lieu de continuer à placer dans les établissements universitaires l'enseignement secondaire spécial à côté et en dehors de l'enseignement classique, il y aurait un grand avantage à les fondre ensemble : le second serait ainsi la continuation du premier, et, au lieu de constituer deux sortes d'enseignement secondaire, placées sur deux lignes parallèles et ayant chacune une destination différente, ils suivraient une seule ligne non interrompue, depuis la sortie de l'enseignement primaire supérieur jusqu'à la fin des études ; l'on reconnaîtrait, en un mot, deux degrés dans l'enseignement secondaire, dont le premier serait l'enseignement secondaire spécial de

M. Duruy, légèrement modifié, et le second, l'enseignement classique proprement dit.

Cette organisation, qui mettrait fin aux obstacles que rencontrent les tentatives d'amélioration proposées pour l'instruction secondaire, ne serait pas, selon nous, d'une réalisation impossible. La décision prise récemment par le Conseil supérieur de l'Instruction publique de ne faire commencer le latin dans les Collèges et les Lycées qu'à partir de la sixième, prouve que l'on pourrait arriver à s'entendre et réaliser le plan d'études que nous proposons.

On sait que les établissements universitaires admettent des enfants de huit à neuf ans, n'ayant qu'une instruction primaire souvent peu avancée, et qui devront désormais, pendant les trois années du cours élémentaire (classe préparatoire, huitième, septième), se préparer à la division de grammaire, dont la première classe, celle de sixième, fera commencer leurs études latines. Or, quel sera pendant les trois premières années du Lycée l'objet de leur enseignement? Ne sera-ce pas précisément d'abord celui que contient le programme de l'enseignement primaire supérieur, puis une partie de celui que donne l'enseignement secondaire spécial? Quelle avance pour eux, si, pendant deux années encore, ils pouvaient continuer à en suivre les programmes, et si l'on s'accordait pour reculer encore de deux années l'enseignement classique!

Avec quelle supériorité y seraient-ils préparés? Comme leur instruction répondrait au but qu'il faut assigner à toute éducation ayant un résultat utile! Ils auraient alors atteint l'âge de quatorze à quinze ans: comparez ce qu'ils auraient appris avec ce que savent au même âge les élèves de cinquième ou de quatrième. Quitteraient-ils alors le Lycée et le Collège: ils se trouveraient préparés pour toutes les carrières industrielles et commerciales, et pour de nombreuses fonctions civiles ou administratives auxquelles l'état de leur instruction les rendrait entièrement propres.

D'ailleurs, dans la période dont nous parlons, mais sur

la fin, on aurait soin d'établir un cours facultatif de grec ou de latin, ainsi que cela se pratique dans plusieurs des *Realschulen* d'Allemagne, et dans le Collège Chaptal; rien ne s'opposerait à ce que les élèves puissent, moyennant cette légère préparation, suivre ensuite les cours des études classiques que nous réserverions pour la division, qu'on appelle aujourd'hui *division supérieure*, et qui autrefois était désignée sous le nom d'*humanités*. Ils auraient alors parcouru en entier le cycle de l'enseignement secondaire, et, après avoir subi les épreuves du baccalauréat (en supposant que cet examen fût maintenu dans les mêmes conditions), ils arriveraient avec une supériorité marquée aux enseignements donnés dans les hautes Écoles spéciales. Ainsi serait supprimée dans les grands et dans les petits Collèges cette bifurcation réelle, cette juxtaposition, qui nous semble regrettable, de deux enseignements se nuisant réciproquement, et rompant l'harmonie que doit présenter un système d'éducation publique, ouvert à tous, dans un pays dont les citoyens ont le droit de prétendre à tout.

La réforme que nous conseillons offrirait, entre autres grands avantages, celui de changer entièrement les conditions où se trouvent la plupart des Collèges communaux des départements. Il y a longtemps que l'on aurait dû, comme l'aurait souhaité M. Duruy, y remplacer par l'enseignement secondaire spécial ces classes de latinité que les malheureux élèves suivent sans ardeur, et dont ils profitent si peu.

Ces Collèges, craignant la concurrence d'une École primaire supérieure, ont, comme les grands Lycées, une École primaire élémentaire (quelques-uns reçoivent des élèves de six ans), une École primaire supérieure, et des cours d'enseignement secondaire spécial, ces derniers souvent fort incomplets et organisés en dehors et à côté de l'enseignement classique, qu'on s'obstine à y conserver.

Par économie, le même professeur réunit deux classes.

Les plus avancées sont peu nombreuses : il y a quelquefois deux ou trois élèves en rhétorique, quelquefois un seul en philosophie ! Sur soixante ou soixante-dix écoliers, on en compte souvent une dizaine pour l'enseignement classique, et c'est pour cette dizaine d'élèves que sont maintenues les classes de grec et de latin, au lieu d'appliquer les sommes qu'elles coûtent à l'amélioration de l'École primaire et à une organisation solide des cours spéciaux. Ils tomberaient tous, si les familles, comprenant les véritables intérêts des enfants s'occupaient de fonder elles-mêmes des établissements conçus d'après les programmes de l'enseignement spécial. Si donc l'Administration de l'Instruction publique tient à les conserver, elle ne pourra mieux faire que de leur appliquer la répartition d'études dont nous avons parlé, et dont le tableau qui suit fera connaître l'importance.

L'enseignement public aurait quatre degrés : deux pour l'enseignement primaire, deux pour l'enseignement secondaire :

Enseignement primaire élémentaire, de six à neuf ans, soit trois années ;

Enseignement primaire supérieur, de neuf à douze ans, soit trois années ;

Premier degré de l'enseignement secondaire (enseignement dit spécial), de douze à quinze ans, soit trois années ;

Deuxième degré de l'enseignement secondaire (enseignement dit classique), de quinze à dix-neuf ans, soit quatre années.

Le programme des études offrirait pour chacun de ces degrés un ensemble de connaissances générales dans l'ordre des sciences et dans l'ordre des lettres, assurant à l'élève, à quelque degré qu'il s'arrêtât et cessât de continuer ses études, un savoir conforme aux carrières auxquelles son instruction le rendrait propre.

A chacun de ces degrés d'enseignement, en effet, correspondent des établissements spéciaux, des Écoles d'ap-

prentissage, professionnelles, d'arts et métiers, d'agriculture ou d'industrie, de commerce, d'un ordre de plus en plus élevé, jusqu'à ceux qui s'ouvrent pour les jeunes gens pourvus des grades universitaires.

Il n'est pas, à notre avis, d'autre moyen d'établir pour l'éducation cette unité dans les méthodes et dans les programmes d'enseignement, qui aurait pour effet de constituer aussi sur des bases solides l'unité de l'esprit national[1].



CHAPITRE VI.

Enseignement supérieur.

Les réformes à introduire dans l'enseignement supérieur se lient essentiellement à celles que nous avons proposées pour l'enseignement secondaire. L'enseignement supérieur des facultés des lettres, sciences, droit, médecine, etc., forme le sommet d'une vaste pyramide, ayant pour base l'instruction primaire, et s'élevant, de degrés en degrés, pour constituer un système d'études, multiple dans ses moyens, mais dont le but unique est l'éducation générale de l'homme. Comme il n'est aucune des connaissances de l'esprit humain qui n'y soit entrée dans des proportions devenues successivement plus étendues, pour toutes les études dont il doit être le couronnement, sa mission est d'élargir tous les horizons qui lui ont été pré-

1. L'auteur a exprimé ici ses vues personnelles dans une question qui préoccupe tous les bons esprits. Nous devons, à ce sujet, signaler l'important Mémoire que M. Gréard, Vice-Recteur de l'Académie de Paris, a présenté en 1884 au Conseil académique de Paris sur la *Question des programmes dans l'enseignement secondaire.* (*Note des Éditeurs.*)

cédemment ouverts. Si l'on continuait à resserrer l'enseignement des Collèges dans l'étude des langues et des littératures anciennes et modernes; si l'on s'occupait principalement de l'art de parler et d'écrire, et de faire étudier, au point de vue du style, les chefs-d'œuvre littéraires; si on ne laissait aux mathématiques, aux sciences physiques et naturelles qu'un temps trop limité pour que ces études pussent être approfondies; si l'on ne prenait soin d'accorder une place importante aux sciences historiques, politiques, philosophiques et économiques, on espérerait en vain que les hautes parties de la science pussent être utilement abordées par des élèves mal préparés à en profiter.

Pendant ces dernières années, on s'est occupé de l'enseignement supérieur, de la collation des grades, de la création d'Universités libres, des moyens de concilier les droits de l'État et ceux des familles. Ces graves questions ont eu un retentissement immense, et ont soulevé des luttes passionnées que nous avons déplorées. Le temps consacré à des discussions dont la religion et la politique ont été l'objet ou le prétexte, n'a pu que retarder l'accomplissement des améliorations projetées pour donner à l'enseignement lui-même le développement dont on avait hautement reconnu la nécessité. On a perdu de vue les questions intéressant plus particulièrement les progrès de la science, chacun se préoccupant surtout de travailler au triomphe de son parti. Il importe beaucoup, sans doute, de savoir à qui appartiendra le droit de donner l'enseignement aux jeunes gens parmi lesquels devront se recruter les classes dirigeantes. Il n'importe pas moins de déterminer le genre d'instruction qui les rendra plus particulièrement aptes à remplir cette grande mission.

Au milieu de l'ébranlement universel causé par la dissolution des éléments dont se composait l'ancienne société, au milieu d'une évolution qui a fait surgir une classe d'hommes laissés autrefois dans l'ombre et jaloux d'arriver, à leur tour, à prendre leur part d'influence, est-

il rien de plus nécessaire que d'établir, entre des hommes ayant les mêmes droits et ouverts aux mêmes ambitions, un ordre régulier, c'est-à-dire une soumission intelligente aux lois, pour ceux qui ont besoin d'être dirigés, et tout un ensemble de vertus morales et d'aptitudes réelles, pour ceux que l'intelligence élève aux premiers rangs du pouvoir social ?

Cet équilibre manque à notre société. Elle a donné à ses membres des droits, avant de les armer de l'instruction nécessaire pour les exercer convenablement. Si l'empire doit appartenir aux plus dignes, c'est-à-dire aux plus instruits, aux plus probes, aux plus dévoués à leurs devoirs, ce sont de tels hommes qu'il s'agit de former ; pour y arriver, il faut donner tous ses soins à une organisation rationnelle du haut enseignement.

Les grandes spécialités, les savants illustres, les citoyens dévoués à leur pays, ne manquent pas à la France. Aucun peuple, peut-être, n'en possède un plus grand nombre. Aux qualités naturelles de notre nation, sociabilité, éloquence, vivacité de l'esprit, courage militaire, une foule de vaillants esprits savent unir la dignité du caractère, la gravité, la fermeté d'esprit, l'entente des affaires, les connaissances positives, sans pour cela être accusés de cette légèreté et de cette frivolité que l'on reproche si souvent à notre nation. Mais ce sont, malheureusement, des qualités exceptionnelles, et n'est-on pas contraint d'avouer que le gros de la nation n'est pas encore suffisamment préparé, par l'éducation qu'il a reçue, à faire un bon usage des privilèges politiques et sociaux que notre constitution démocratique lui assure?

Une immense partie de la population, qui n'a reçu d'autre instruction que celle de l'École primaire, y a-t-elle suffisamment puisé le germe des connaissances réelles qui, fécondées par des études ultérieures, lui permettront d'apprécier la valeur de ceux qui demandent ses suffrages, et de faire, parmi eux, des choix intelligents?

D'un autre côté, les 200 000 élèves de l'enseignement secondaire des Lycées et des Collèges, appelés à exercer des fonctions élevées et à devenir les conseillers et les guides de leurs compatriotes moins instruits, ont-ils été bien préparés à accomplir une tâche aussi importante ? Enfin, ce petit nombre d'esprits, formés dans les établissements d'instruction supérieure, constituant, pour ainsi dire, une élite parmi des sujets d'élite, seront-ils capables, lorsqu'ils prendront la tête d'un gouvernement, de supporter le poids de la lourde responsabilité qui pèsera sur eux ? Posséderont-ils des talents proportionnés à leur ambition ?

Puisque l'enseignement secondaire doit préparer les élèves à l'accomplissement de leurs devoirs civiques, et leur donner le savoir nécessaire pour qu'ils puissent rendre à leur pays tous les services qu'il a le droit d'attendre d'eux, les Facultés, les Universités, ont le plus grand intérêt à ce qu'il reçoive une bonne et intelligente direction : car ce sont elles qui continuent et achèvent l'œuvre sociale qu'il a commencée.

Les seize Facultés qui ont été établies en France se partagent un vaste ensemble d'études scientifiques, morales et littéraires. Doit-on en diminuer ou en augmenter le nombre ? Faut-il y ajouter de nouvelles chaires ? Ne serait-il pas nécessaire que chacune d'elles formât une corporation analogue à celle de nos anciennes Universités ? L'indépendance des professeurs et la liberté de leur enseignement sont-elles suffisamment garanties ? L'État a-t-il le droit d'intervenir dans leur organisation et d'exercer son contrôle sur leur enseignement ?

Toutes ces questions ont leur importance. La législation en a tranché quelques-unes. Nous ne parlerons ici que de celles qui ont un caractère d'utilité générale.

Nous ferons remarquer d'abord que les Facultés (nous ne parlons pas des grandes Écoles spéciales, dont nous dirons quelques mots plus loin) n'ont pas toutes le même caractère. Les Écoles de droit, de médecine, de pharmacie,

s'adressent à des jeunes gens ayant un but spécial, et trouvant, à la fin de leurs études, une destination parfaitement déterminée. Les Facultés des sciences ont des chaires pour la chimie, la physique, les mathématiques, l'histoire naturelle, la mécanique; celles des lettres, des chaires de philosophie, de littérature ancienne, de littérature moderne, de littérature étrangère et d'histoire; il y a peu d'années encore, elles n'avaient pas un auditoire spécial, et ce n'étaient pas des étudiants proprement dits qui suivaient les cours [1].

En les plaçant auprès des Écoles de droit et de médecine, on avait eu pour but d'assurer aux jeunes gens de ces dernières écoles le moyen de joindre à leurs études spéciales un enseignement faisant suite à celui des Lycées. Mais, bien qu'ils fussent astreints à y prendre des inscriptions, ils s'abstenaient de suivre des cours qui n'avaient, le plus ordinairement, que des auditeurs bénévoles, venant écouter la parole d'un homme instruit, disert, exposant le résultat de ses études dans un langage élégant, éloquent quelquefois.

Les Facultés de droit et de médecine, les Écoles supérieures de pharmacie, ont toujours eu une population d'élèves dont elles étaient à même de surveiller les progrès par des examens, placés dans le cours même de la scolarité, et de réprimer les écarts par les peines de la réprimande ou de l'exclusion [2]. Elles étaient ainsi assurées d'un auditoire permanent. Les diplômes qu'elles confèrent n'ont pas seulement une valeur académique; ils

1. L'institution de *bourses de licence* et de *bourses d'agrégation* a donné aux Facultés des lettres et aux Facultés des sciences un personnel d'étudiants sérieux qu'elle prépare aux examens et aux concours qui leur assureront une place dans le corps enseignant. (*Note des Éditeurs.*)

2. Un décret du 30 juillet 1883, suivi d'une circulaire du 31 octobre de la même année, a réorganisé le régime des établissements d'enseignement supérieur. (*Note des Éditeurs.*)

assurent l'accès d'une profession à ceux qui les ont obtenus.

Dans les Facultés des sciences et des lettres, les épreuves du baccalauréat ne comportent pas d'inscriptions, le baccalauréat n'étant pas, à proprement parler, un grade de l'enseignement supérieur, mais un moyen de vérifier les résultats obtenus dans le cours des études secondaires. Non seulement le professeur examinateur ne sait pas d'où vient le candidat qui se présente à lui, ni sous quels maîtres il a étudié, mais la loi interdit au juge toute information à cet égard. En 1810, les aspirants au baccalauréat, domiciliés dans les villes, sièges de Facultés, étaient tenus de faire leur philosophie dans ces établissements ; aujourd'hui, la séparation est absolue, et il est rare que, parmi ces milliers d'enfants qui se présentent annuellement au baccalauréat, il s'en trouve un seul qui ait suivi les cours de notre haut enseignement.

On a contesté l'utilité de l'enseignement supérieur, et on l'a présenté plus d'une fois comme une distraction, comme un cours d'Athénée. En le comparant à celui des Universités d'Allemagne, on a plus d'une fois exprimé le désir de voir s'introduire, dans les cours qui le constituent, les procédés employés par les savants d'outre-Rhin.

On sait que dans les Universités allemandes, les professeurs n'ont pas, comme ceux de nos Facultés, des auditeurs auxquels ils ont à exposer, sous une forme plus ou moins brillante, les résultats de la science, mais des *élèves*, de véritables *étudiants*. Ce sont eux qui dirigent leurs travaux ; ils s'appliquent à les initier à la pratique des procédés et des méthodes qui leur ont servi à eux-mêmes pour acquérir les connaissances faisant l'objet de leurs doctes leçons.

Les professeurs de nos Facultés, obligés de préparer chaque leçon, pour le fond comme pour la forme, sont assujettis à un travail souvent fort pénible, afin de répondre à l'attente des auditeurs venus pour les en-

tendre[1]. Le professeur allemand se contente, généralement, de lire un cahier, dans lequel son cours est rédigé d'avance. Il dicte ou parle assez lentement pour que les étudiants puissent prendre leurs notes. Quand les trois quarts d'heure réglementaires sont écoulés, il se lève ; la leçon ne l'a ni ému ni fatigué. L'étudiant, de son côté, n'attache guère de prix qu'au fait et à l'idée ; peu lui importe la façon dont le fait et l'idée lui sont présentés. Un pareil enseignement tend à faire naître et à développer cet esprit scientifique, cette préoccupation du détail, éminemment propre à former des érudits, des philologues. Nulle part on ne connaît si bien les sources ; nulle part on n'est plus capable de citer des textes, d'énumérer les ouvrages, imprimés ou manuscrits, que contiennent les bibliothèques de l'Europe. Mais nulle part aussi on ne professe un plus grand dédain pour les productions scientifiques, historiques ou littéraires, qui ne possèdent pas au même degré les qualités que l'on considère comme essentielles au vrai savant.

Nous ne pouvons nous associer au regret, manifesté par quelques esprits éminents, de ne pas trouver, dans notre enseignement supérieur, cette tendance à cultiver la science pour elle-même, à appliquer toutes les ressources de l'in-

1. Depuis quelques années, des cours complémentaires ont été créés, et les maîtres de conférences ont été multipliés, afin d'assurer, à côté des leçons faites par les professeurs et ouvertes à tout le monde, des cours fermés réservés aux véritables étudiants qui se préparent aux examens et concours. L'Administration a publié, en 1883 et 1884, les rapports des doyens des Facultés des lettres et des sciences sur l'état des études. (Fascicules VII et X des *Enquêtes et Documents relatifs à l'Enseignement supérieur.*) On peut enfin se rendre compte des progrès de ces Facultés, au moins en ce qui concerne Paris, en consultant les programmes de leurs cours, publiés chaque semestre par MM. Delalain, depuis le premier semestre de l'année scolaire 1883-1884; cette publication, entreprise sur les conseils de la direction de l'Enseignement supérieur, forme, en quelque sorte, l'annuaire des cours d'enseignement supérieur pour Paris. (*Note des Éditeurs.*)

telligence à élucider des textes, à rechercher des dates, à donner le pas à l'érudition sur l'éloquence, et à la philologie sur la littérature.

Le haut enseignement, sur lequel l'éloquence et le savoir réel des Villemain, des Guizot, des Cousin, des Saint-Marc Girardin, ont jeté tant de lustre, leur paraît bien faible en comparaison de celui que reçoivent les nombreux étudiants des Universités allemandes.

M. Ernest Renan a prétendu que l'exemple séduisant et dangereux, donné par les professeurs dont je viens de rappeler les noms, glorieux à plus d'un titre, a jeté l'enseignement dans une mauvaise voie.

Quand on vit, dit-il, l'éclat que ces éminents esprits avaient jeté, tout le monde voulut faire comme eux: « l'État, à certaines heures, tint salle ouverte pour des discours de science et de littérature. Deux fois par semaine, durant une heure, un professeur dut comparaître devant un auditoire formé par le hasard, et composé souvent, à deux leçons consécutives, de personnes toutes différentes. Il dut parler sans s'inquiéter des besoins spéciaux de ses élèves, sans s'être enquis de ce qu'ils savent, de ce qu'ils ne savent pas. Quel enseignement devait résulter de telles conditions?... Ouverts à tous, devenus le théâtre d'une sorte de concurrence, dont le but est d'attirer et de retenir le public, que seront les cours supérieurs ainsi entendus? De brillantes expositions, des *récitations* à la manière des déclamateurs de la décadence romaine. Qu'en sortira-t-il? Des hommes véritablement instruits? Des savants capables de faire avancer la science à leur tour? Il en sort des gens amusés... Quoi de plus humiliant pour le professeur, abaissé ainsi au rang d'un amuseur public, constitué, par cela seul, l'inférieur de son auditoire, assimilé à l'acteur antique, dont le but était atteint, quand on pouvait dire de lui : *Saltavit et placuit*[1]? »

1. *Questions contemporaines*, p. 88. (1868, Michel Lévy.)

Tout cela peut être fort spirituel, mais, nous le déclarons, souverainement injuste, malgré l'autorité du savant critique. Nous ajouterons que les professeurs qui, par le charme de leur parole, attirent la foule autour d'une chaire de littérature ou d'histoire, ne sont souvent ni moins érudits, ni moins savants que leurs confrères d'Allemagne, et qu'ils ont, de plus qu'eux, l'art de donner plus de grâce à une érudition réelle, due aux travaux les plus sérieux. Tout en convenant que nos Facultés des lettres ne sont point étrangères à l'érudition, et que les grandes questions d'histoire et de philosophie y sont exposées avec talent, M. Michel Bréal pense qu'autre chose est d'enseigner la science, autre chose est de la propager. « Le rôle de vulgarisateur, dit-il [1], fort utile en lui-même, n'est pas celui qui convient au professeur; au moins n'est-ce qu'une moitié de sa tâche. Il faut que le professeur, dans son cours, recommence les recherches et refasse le travail de l'inventeur, pour mettre ses élèves en état de comprendre les méthodes scientifiques et pour les rendre capables de continuer les découvertes faites par leurs aînés dans la vie. Tout le monde sait, comme nous, que les sujets les plus élevés sont familiers à nos professeurs de Facultés : ils exposent à leur auditoire les origines et les transformations des langues et des littératures, le développement des institutions religieuses et politiques, les grandes découvertes de l'archéologie et de l'épigraphie. Mais, à la rigueur, les journaux et les revues suffiraient pour cette sorte d'enseignement. Un point de l'histoire littéraire éclairci d'après les sources, un texte critiqué avec soin, une inscription bien commentée, vaudraient mieux pour des élèves. »

A notre avis, l'éminent professeur du Collège de France confond deux genres d'enseignement, dont l'un, dans sa généralité, favorable à la diffusion des conquêtes de la

1. *Quelques mots sur l'Instruction publique en France*. p. 345.

science, appartient aux Facultés, et dont l'autre doit être réservé à quelques-uns des cours du Collège de France, à des écoles, telles que l'École des Chartes, l'École des Hautes Études, l'École des Langues orientales vivantes, l'École des Sciences morales et politiques, dont nous aurons à parler plus loin.

M. Renan pourrait se reprocher à lui-même de jeter ses lecteurs dans une mauvaise voie, s'il parvenait à leur persuader que l'esprit français aurait quelque chose à gagner en sacrifiant ses qualités natives au désir d'adopter les méthodes germaniques.

Si nos cours d'histoire, de philosophie, de littérature, avaient uniquement pour but de former des érudits et des philologues, ils perdraient immédiatement les auditeurs qu'ils attirent, sans pouvoir retenir les étudiants auxquels ils seraient destinés. Les jeunes gens qui, après avoir terminé leurs études classiques, plus étendues en France qu'en Allemagne, et qui le deviendront plus encore, nous l'espérons, se préparent soit pour l'enseignement, soit pour une autre carrière scientifique, ou qui travaillent uniquement par suite d'un amour désintéressé de la science, sont assez rares ; et, d'ailleurs, l'École normale supérieure, l'École des Chartes, l'École pratique des Hautes Études, créée par M. Duruy, certains cours du Collège de France, peuvent donner à leurs besoins intellectuels une ample satisfaction. Dans les Facultés des départements, les jeunes gens trouvent aussi, dans des conférences que l'Administration multiplie, tous les secours dont ils ont besoin.

C'est confondre les établissements d'instruction, ouverts au plus grand nombre, et pour lesquels il faut un enseignement général, inspirant le goût de la science, avec les Écoles spéciales et professionnelles, préparant directement à telle ou telle carrière déterminée, que de demander aux Facultés des lettres et des sciences ce qu'elles ne doivent pas donner. L'éducation publique ne consiste pas seulement à réunir des étudiants autour des chaires de savants

professeurs ; elle a pour but d'élever le niveau intellectuel et moral de la société tout entière. La fonction du professeur de droit ou de médecine n'est pas la même que celle du professeur de littérature ou d'histoire. Tous les cours, dont la réunion forme une institution analogue à nos anciennes Universités, doivent se prêter un mutuel appui, en raison des liens intimes qui unissent toutes les branches du savoir humain. Mais ils n'ont pas tous la même destination. Ils sont assez nombreux ceux qui donnent satisfaction aux exigences de l'esprit scientifique, aux érudits et aux philologues de profession.

Les cours des Facultés des lettres, et, dans des conditions moins sévères et moins scientifiques encore, ces conférences publiques qui, depuis quelques années, ont pris une importance méritée, sont parfaitement adaptés au génie français, qu'il est utile de diriger, mais dont il faudrait bien se garder d'effacer les traits les plus caractéristiques.

Nous lisons avec plaisir une page écrite par M. Baudrillart, dans son beau livre, *la Famille et l'Éducation en France*, page dans laquelle il répond, comme nous venons de le faire, aux critiques dirigées contre nos Facultés des lettres. « Les Facultés des lettres, dit-il, ont, à Paris et en province, un auditoire de fonctionnaires, de gens de loisir, que je ne voudrais pas en écarter. Songeons qu'il n'y a que là qu'il soit question de choses générales. Là seulement on entend parler sur la philosophie, la littérature, l'histoire. Une direction purement spéciale, portant sur des points excellents pour faire des thèses de doctorat, serait l'exclusion de ce public que je ne puis me résigner à traiter comme un *profanum vulgus*. On lui fermerait une source de lumières, j'allais dire un foyer de chaleur morale ; il n'y en a pas tant en France ! Il y a plus d'avantages que d'inconvénients à ce qu'une du moins des deux leçons dont se composent généralement chaque semaine nos cours de Faculté, conserve ce caractère. Pour les pro-

fesseurs eux-mêmes, cela a ses côtés excellents. La forme littéraire est une qualité toute française, qui a bien son prix dans l'enseignement. Le don de se faire comprendre universellement, si naturel qu'il nous soit, veut être entretenu comme tous les autres, et la parole est un des moyens les plus sûrs pour qu'il ne se perde pas. On semble reprocher un peu à nos professeurs leur talent même comme ne valant pas ce qu'on y sacrifie. Ne tâchons pas trop de les en corriger. La parole du professeur doit être rarement oratoire, soit : mais la clarté, l'élégance et même le charme sont aussi une bonne fortune pour le succès légitime de l'enseignement et l'accomplissement d'un de ses meilleurs buts, qui consiste à aviver et à perpétuer l'amour des choses de l'esprit. »

Il importe que dans l'érudition et la philologie la science tienne son rang ; mais qu'on ne prétende pas mettre toute une nation à ce métier, surtout, comme l'a si bien dit Bersot, si cette nation est la nation française : « Elle a beaucoup de défauts, qu'elle ne cache guère; elle a aussi quelques qualités. Elle a toujours compté, et, malgré la fortune, elle compte toujours dans le monde par des aptitudes d'esprit, que rien ne pourra lui enlever, excepté nous, si nous sommes assez imprudents pour essayer de la dénaturer. Elle est le pays des esprits lumineux, qui se reconnaissent au milieu des idées, les discutent, les jugent, élèvent les idées vraies à une clarté supérieure qui les rend visibles à tous. Rabelais, Montaigne, Pascal, Descartes, Montesquieu, Voltaire, sont tous des Français; il y en a d'autres : la foule, sans cesse renouvelée, qui, avec un nom moindre ou sans nom, écrit et cause, et alimente l'éternelle querelle du vrai et du faux en philosophie, en religion, en morale, en politique, en art, avide de s'entendre et de se faire entendre, décidée à n'être dupe de rien, et qui, constamment en exercice, arrive à distinguer la vérité par une espèce de tact. Mais ce n'est pas seulement un pays de critiques. Quels écrivains et quelle variété ! Tout ce pays

est amoureux du bien dire : un trait heureux, un mot trouvé, le ravissent, et il n'y a pas de situation où on ne le trouve : aussi est-ce un des plus sensibles plaisirs qu'on puisse éprouver que d'être au milieu de ce public si fin connaisseur. On reconnaît avec joie que la culture ne fait pas tout ici, qu'il y a le sol[1]. » Cet hommage, rendu à l'une des plus précieuses qualités de l'esprit français, l'art et l'amour de bien dire (*argute loqui*, disaient les anciens), montre combien nous sommes éloignés de considérer uniquement, dans l'éducation, son but utilitaire. Il n'est pas une seule des aptitudes de l'esprit dont il ne soit nécessaire de favoriser le développement. Voilà bien le caractère de cet enseignement encyclopédique qu'il est nécessaire d'organiser, avons-nous dit, à tous les degrés de l'éducation publique. La Faculté des lettres et celle des sciences répondent à ce besoin.

On demande avec raison que, dans chacune des principales régions de la France, s'allume un foyer de lumières, réunissant un système complet d'enseignement supérieur; que chacun des chefs-lieux académiques serve de centre à un vaste ensemble où le droit, la médecine, les lettres, les sciences, les beaux-arts, seront pourvus de toutes les ressources qui leur sont nécessaires. On a raison : c'est le plus sûr moyen d'assurer les progrès de la civilisation, fondée sur l'exercice de la pensée libre. Aucun sacrifice ne doit coûter pour atteindre ce but : bibliothèques, musées, laboratoires de chimie, amphithéâtres, instruments de physique et de mécanique, que rien n'y manque. Que tout concoure à répandre le goût d'une instruction variée et solide, non seulement pour la jeunesse studieuse, mais pour toute cette partie de la population qui conserve dans l'âge mûr le culte de la science, et qui a le loisir de s'y consacrer. La nécessité d'établir entre les Facultés un lien a été souvent signalée sans succès. Les plaintes émises à

1. *Questions d'enseignement*, p. 237 (1880, Paris, Hachette).

ce sujet, ne peuvent rien contre la loi organique qui a fait de chaque Faculté un corps séparé, ayant sa mission distincte.

M. Bardoux, dans son rapport sur l'enseignement supérieur en 1878, n'entrevoyait aucun moyen d'associer, en vue d'un devoir commun, les Facultés de droit et des lettres. « On persiste, dit-il, à affirmer qu'à Paris le nombre des auditeurs des Facultés des lettres fait obstacle à tout contrôle, que toute mesure de coercition serait illusoire; on affirme qu'en tout lieu les études du droit et des lettres sont déjà trop chargées pour qu'il soit possible d'y ajouter de nouvelles exigences... Bien que chacune des Facultés ait son but, ses programmes, ses instruments de travail, elles s'avoisinent et se pénètrent en plus d'un point..., et il faut nécessairement qu'elles sortent du régime d'isolement qu'elles ont accepté trop volontiers. Il existe dans nos départements un grand nombre de Sociétés savantes ayant besoin pour leurs travaux de plus puissants moyens d'investigation et d'étude. Les progrès accomplis dans l'enseignement supérieur exerceront sur elles une favorable influence. On ne peut qu'applaudir aux efforts que fait le Gouvernement depuis plusieurs années pour les améliorer, non seulement en créant de nouvelles chaires, mais encore en leur donnant tout le matériel nécessaire, afin de rendre dignes de la France et de la science tous les établissements d'instruction supérieure. »

On n'a pas oublié les plaintes éloquentes dont M. Jules Simon, dans une réunion des Sociétés savantes des départements au mois d'avril 1873, a fait retentir la vaste salle de la Sorbonne.

La Faculté de droit de Paris, qui comptait environ 2 500 élèves, avait pour sa bibliothèque une salle qui ne pouvait en recevoir que 25; la Faculté de médecine, pour ses 4 000 élèves, avait une salle contenant 125 lecteurs. La plupart des locaux destinés aux Facultés étaient et sont encore misérables. Sauf de rares exceptions, ce sont d'anciens hôpitaux ou couvents. En parlant de l'*École*

pratique de l'École de médecine, le Ministre disait alors qu'il ne pouvait la montrer à personne. « Il est venu, disait-il, un homme qui serait un savant, s'il n'avait un autre rôle à remplir dans le monde (l'empereur du Brésil); il m'a demandé de lui faire visiter l'École de médecine; je lui ai dit : « Sire, vous irez la voir sans moi : je rougirais trop de vous la montrer » ; et cependant, c'est la Faculté où enseignent des savants tels que Wurtz, Germain Sée, Broca, Gavarret, Vulpian, Axenfeld, Richet! Il faudrait les citer tous, ce sont tous des noms illustres : les noms sont illustres, mais l'École est misérable[1] ! »

L'explication de cet état désolant dans lequel les Gouvernements ont laissé si longtemps languir les Écoles du haut enseignement est aisée à comprendre : c'est que l'on prétendait qu'il devait se suffire à lui-même ; que les rétributions exigées des élèves, les frais d'études, les droits d'examens et de diplômes, devaient être payés par les étudiants. Pour devenir avocat ou médecin, il fallait appartenir à des familles assez riches pour subvenir aux dépenses d'une instruction supérieure réservée aux classes privilégiées.

En 1872, l'État avait avancé 4 402 921 francs à cet enseignement supérieur, et l'impôt lui avait rendu 4 316 610 fr. Ainsi, la France avait dépensé pour les Facultés des lettres, des sciences, pour les Écoles de droit et de médecine, une somme totale de 86 311 francs. Tel était le budget de la science réduit à sa plus simple et à sa plus lamentable expression[2].

1. De grands travaux ont été entrepris depuis cette époque pour l'agrandissement de la Faculté de médecine et la reconstruction complète de son école pratique; ils sont sur le point d'être achevés; la Faculté occupera un large espace entre les rues de l'École-de-Médecine et Hautefeuille et le boulevard Saint-Germain; l'École pratique, aménagée avec toutes les améliorations que conseillaient l'expérience et l'étude des établissements anologues à l'étranger, s'étendra sur un vaste terrain compris entre les rues de l'École-de-Médecine, Antoine-Dubois, Monsieur-le-Prince et Racine. (*Note des Éditeurs.*)

2. Il y eut un moment où l'État avait obtenu un excédent de

Une pareille parcimonie, quand il s'agit d'une institution d'un ordre aussi élevé, paraîtrait inconcevable, si l'on ne se rappelait que les Facultés des lettres et des sciences n'ont été longtemps considérées que comme ayant surtout pour objet l'examen des candidats au baccalauréat. C'était leur tâche la plus rude; c'était celle qui paraissait la plus essentielle. Tout a été dit contre cette institution du baccalauréat, dont Bersot a raconté spirituellement l'histoire, et dont M. J. Simon, après Cournot, a signalé la pernicieuse influence sur la jeunesse des Lycées et des Collèges. M. Duruy a eu beau dire *qu'il faut faire des hommes, et non des bacheliers;* les familles ont eu raison de répondre que si toutes les carrières sont fermées pour les enfants qui ne sont pas munis d'un diplôme, elles seront charmées que l'on fasse d'eux des hommes, pourvu qu'en outre on en fasse des bacheliers.

Le malheur est que les élèves de l'enseignement secondaire ne réussissent pas tous à obtenir ce passeport auquel se borne leur ambition. Sur 100 candidats, 40 ou 50 ont cet avantage, souvent dû plutôt à l'indulgence des juges qu'à leur mérite. Le nombre des ajournements serait bien plus considérable, si les examinateurs se montraient plus rigoureux.

Que les Facultés continuent ou non ce travail assez long et assez stérile des examens du baccalauréat, il est devenu indispensable d'en modifier les programmes. Ils continueront, sans doute, à faire une part égale aux lettres et aux sciences; mais il faut bien espérer que cet examen final sera simplifié par les examens de passage d'une classe à l'autre ayant lieu chaque année dans les Collèges.

Si l'attribution conférée encore aujourd'hui aux Facultés leur était retirée, leur utilité et le genre de services

recettes sur les avances faites aux Facultés. Nous voyons, dans la statistique de l'enseignement supérieur (1865-1868), que l'État avait réalisé sur les Facultés des lettres la somme de 52 800 francs.

qu'elles rendent à la société n'en seraient pas amoindris. Leur enseignement exerce une influence salutaire sur la culture générale de la nation. Nous nous préoccupons moins des mesures à prendre pour leur assurer des auditeurs sérieux; si l'on parvient à fonder à Bordeaux, à Lille, à Montpellier, à Toulouse, à Lyon, à Poitiers, des Universités analogues à celles de Bonn, de Gœttingue, de Berlin, de Heidelberg, où 12 000 étudiants accourent pour étudier la théologie, le droit, la médecine, les hautes parties de la science, il se trouvera probablement des auditeurs pour les cours d'histoire, des littératures anciennes et modernes, de la philosophie. Rien n'empêche, d'ailleurs, qu'on ne fasse observer plus strictement la disposition qui impose aux étudiants des Facultés de droit l'obligation de suivre quelques-uns des cours de la Faculté des lettres ou des sciences. Pourquoi n'exigerait-on pas des aspirants à l'agrégation un stage de quelques années dans une Faculté[1]? si, à côté des cours faits par les professeurs titulaires, il s'en ouvre d'autres pour les agrégés et les *privat-docenten*[2]; si surtout il règne, au milieu de ces deux grandes institutions pour lesquelles les villes sont toujours prêtes à voter les subsides nécessaires, cet esprit de liberté qui leur donnera le mouvement et la vie.

Il ne faudrait pas renouveler les tentatives imaginées par Fortoul pour enfermer dans une réglementation rigide les programmes des divers enseignements embrassant des matières et des périodes déterminées. Les Facultés se rendraient encore plus utiles, si, comme le conseillait Cournot, et comme cela s'est pratiqué avec succès dans

1. Ce stage existe aujourd'hui, au moins pour les boursiers d'agrégation, dont la bourse peut être continuée pendant deux ans. Voir l'arrêté du 3 juin 1880. (*Note des Éditeurs.*)

2. Un décret du 24 juillet 1883 a autorisé l'ouverture de cours dans les établissements d'enseignement supérieur. (*Note des Éditeurs.*)

quelques Académies, les professeurs se mettaient à la disposition des villes de leur circonscription pour y faire des cours ou des conférences, dont l'effet serait de répandre des notions utiles, de populariser les vérités scientifiques, de donner du mouvement aux esprits. Un homme de talent et d'une réputation déjà faite serait attendu avec impatience dans une ville où un cours public de littérature, d'histoire, d'astronomie, de physique, de chimie, est une nouveauté; ce serait un enseignement mondain, populaire, sans doute; mais il porterait ses fruits : nos professeurs de Facultés auraient alors des auditeurs tout trouvés, qui ne seraient ni les moins attentifs ni les moins zélés. Ils donneraient ainsi satisfaction à des besoins nouveaux; ils contribueraient au progrès de l'égalité d'instruction.

Lorsque Cournot demandait aux professeurs des Facultés de prendre le rôle de missionnaires de l'éducation, l'usage des conférences ne s'était pas encore généralisé en France. A l'isolement dans lequel se trouvaient les cours des professeurs on commençait à opposer l'extension donnée en Angleterre à l'instruction populaire par les hommes du monde et les hommes de lettres, qui se faisaient un plaisir de prendre le rôle de conférenciers, de *lecturers*, comme les appellent les Anglais.

Il y a une distinction à faire entre l'enseignement des écoliers et celui des hommes : le premier doit se faire au Collège ; il doit être périodique, régulier, assidu, simple dans ses sujets et dans toutes ses allures; il doit avoir un programme limité et revenir sur ses pas toutes les fois que son jeune auditoire se renouvelle ; le second doit se faire par les livres, par les revues, par les réunions libres, où nul ne parle s'il n'a quelque chose à dire, où nul ne vient s'il ne croit avoir quelque chose à apprendre. La liberté des cours publics et des conférences populaires est une conquête toute récente; si l'on peut signaler quelques écarts dans l'usage général qu'on en fait aujourd'hui,

on ne peut nier le bien qu'elle produit. On doutait que la France pût sans danger être mise à ce régime; l'expérience semble prouver le contraire. Si les inconvénients en devenaient plus nombreux que les avantages, ce serait une preuve que la nation française n'est pas encore mûre pour la liberté, ce que nous ne voulons pas croire.



CHAPITRE VII.

Écoles spéciales.

Les législateurs de l'Instruction publique pendant la Révolution, après avoir largement tracé le plan des établissements chargés de répandre dans la nation tout entière les connaissances générales sans lesquelles toute éducation est incomplète, avaient créé de grandes Écoles spéciales, ouvrant l'accès à toutes les carrières, à toutes les professions, à tous les services publics. En ce sens, les Facultés des sciences et des lettres appartiennent plutôt à la première catégorie; les Facultés de droit et de médecine, à la seconde. Les unes s'adressent en partie au public; les autres, de même que les véritables Écoles spéciales, sont destinées à un nombre restreint d'étudiants, ayant besoin d'une instruction professionnelle. Cette distinction n'existe pas dans les Universités allemandes, où sont établies des chaires pour tous les genres d'enseignement, entre lesquels l'étudiant a la liberté de faire un choix, soit qu'il ait besoin d'une instruction générale, soit que son goût le porte vers des spécialités plus rares.

L'organisation de notre enseignement supérieur est ou doit être tout autre, et nous ne la croyons pas plus mauvaise. Les Écoles spéciales, du reste, comportent des développe-

ments assez étendus; et le besoin de ne pas se renfermer dans un cercle trop étroit y fait établir plusieurs chaires complémentaires, à mesure que l'exigent les progrès de la science. C'est ce qui a eu lieu pour le Collège de France, pour l'École normale supérieure, pour l'École des Chartes. Ce sont les Écoles spéciales qui doivent accomplir la tâche que MM. Renan et Michel Bréal désireraient attribuer aux Facultés des sciences et des lettres. Seulement ils pensent qu'il n'est pas indispensable que ces écoles soient toutes concentrées à Paris, et qu'il serait bon de les répartir entre plusieurs de nos grandes villes, qui en ont manifesté le désir.

Ce que l'on regrettait de ne pas rencontrer dans les Facultés s'est réalisé dans la création de l'*École pratique des Hautes Études*, créée par les décrets du 31 juillet 1868. Ces décrets reconnaissent la nécessité de compléter les leçons théoriques par des exercices pratiques, manipulations et conférences, et d'établir entre les professeurs et les élèves des relations qui leur permettraient de n'être plus les uns pour les autres des inconnus. On a établi des laboratoires de recherches pour la préparation des travaux originaux des professeurs et des savants qui réclament leur concours. L'École, dirigée dans ces données, a vu se constituer successivement de nombreuses conférences et de nombreux laboratoires d'enseignement ou de recherches dans les quatre sections des sciences mathématiques, des sciences physico-chimiques, des sciences naturelles, des sciences historiques et philologiques. On devait à ces quatre sections en ajouter une cinquième, destinée à l'étude des sciences économiques et politiques.

Chacun des directeurs de laboratoires et de conférences adresse annuellement au Ministre un rapport sur ses travaux personnels et sur ceux de ses élèves; ces rapports sont imprimés et forment déjà un ensemble considérable et important.

La science indépendante a pris possession du Collège de

France, depuis l'époque de sa fondation, au seizième siècle.

Les professeurs ne confèrent point de grades : on connaît la variété et l'importance des nombreuses chaires consacrées à presque toutes les branches du savoir humain. Dans ces dernières années, de nouvelles chaires ont été ajoutées à celles que possédait déjà cette institution : histoire des doctrines économiques; philosophie moderne, philologie et archéologie assyriennes, langues et littératures de l'Europe méridionale, anatomie générale, épigraphie grecque et antiquités, esthétique, et, tout récemment encore, histoire des religions. Tous ces cours admettent un auditoire féminin, progrès que nous aimons à constater, en remarquant avec plaisir que l'antique et vénérable Sorbonne vient, dans une mesure plus restreinte, de suivre l'exemple du Collège de France. Le résultat le plus réel de ce vaste enseignement, pour lequel certaines chaires attirent de nombreux auditeurs, tandis que l'étroite spécialité de quelques autres ne peut réunir que quelques rares amateurs, est de montrer à l'Europe que la France tient son rang parmi les autres nations au point de vue des parties les plus élevées de la science.

L'enseignement de l'*École des Chartes* forme depuis sa création toute une légion de bibliothécaires et d'archivistes, chargés d'établir dans nos collections départementales un ordre rigoureux, tâche dont ils se sont acquittés d'une manière fort remarquable. Par leurs soins, une foule de documents historiques ont été sauvés de la destruction. C'est presque l'unique établissement où se cultivent sérieusement et avec succès la paléographie, l'épigraphie, l'histoire des institutions et de la langue du moyen âge Cette étude des petits détails, cette application à la reproduction scrupuleuse des textes, à la fixation des dates, au déchiffrement des manuscrits, aux recherches bibliographiques, que l'on a vantés si souvent comme appartenant exclusivement aux savants d'Allemagne, est poussée fort loin dans

cet établissement dirigé par des hommes qui possèdent au plus haut degré des connaissances toutes spéciales.

Il y aurait beaucoup à dire sur l'*École normale supérieure*, pour signaler la force et la valeur réelle de ses études, qui se sont peu à peu élargies dans de notables proportions, surtout en ce qui concerne les sciences mathématiques, physiques et naturelles; pour apprécier l'influence prépondérante qu'elle exerce sur l'enseignement classique, auquel elle donne ses professeurs les plus distingués. Il serait désirable que pendant le cours de leurs études les élèves fussent mis plus directement en contact avec les différentes classes de la société. Tout en suivant avec assiduité les savantes conférences de leurs éminents professeurs, ils prendraient part à la vie du monde, au mouvement social, auquel ils ne doivent pas rester étrangers.

La même observation peut être faite au sujet de cette célèbre École polytechnique, une des créations les plus populaires de la République. Nous n'entrerons pas dans le détail des différentes branches qui figurent dans ses programmes : ils ont été plus d'une fois modifiés, tantôt dans le sens des mathématiques pures, tantôt dans celui des sciences d'application. Nous nous heurterions contre des opinions généralement accréditées, si nous soutenions que la suppression du régime militaire et du casernement ne nuiraient pas à la solidité de ses travaux. Ne travaille-t-on pas à l'École centrale des arts et manufactures, à l'École supérieure de commerce, autant qu'à l'École polytechnique? L'isolement ne sera jamais le meilleur moyen de préparer des citoyens pour la vie active et la pratique des vertus civiques.

L'enseignement du droit, auquel manquent encore plusieurs chaires essentielles, s'adresse à des jeunes gens qui en profiteront d'autant mieux qu'ils y auront été préparés par une instruction secondaire ne laissant en friche aucune de leurs aptitudes. Tout en reconnaissant que le propre des Facultés de droit est de donner un enseignement spé-

cial et professionnel, il est permis de regretter que la connaissance des lois et des institutions qui nous régissent soit le privilège des étudiants qui dans le barreau ou la magistrature se feront une place honorable. Nous ne connaissons aucun axiome moins justifiable que celui qui déclare que *nul n'est censé ignorer la loi*. Il faut que l'axiome devienne une vérité, et que les notions de droit usuel fassent sérieusement partie des programmes de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire[1].

Il serait à désirer qu'on étudiât également la science économique. La France arrive encore après les autres peuples de l'Europe pour essayer de populariser l'étude de l'économie politique, et pour comprendre que c'est le moyen le plus puissant de combattre les erreurs et les préjugés qui ont donné naissance à des doctrines dont l'expression l'a plus d'une fois effrayée[2]. On demandait à un homme d'État anglais s'il ne craignait pas pour son pays la propagande du communisme : « Non, répondit-il : nos ouvriers savent trop bien l'économie politique. » Nous ne croyons pas que l'on puisse rendre à notre pays un service plus signalé qu'en cherchant à répandre parmi ses populations si intelligentes les principes et les résultats d'une science féconde en vérités utiles, dont la connaissance importe au maintien de l'ordre social, de la paix intérieure, et à la prospérité de la nation tout entière.

Le suffrage universel n'appelle-t-il pas tous les citoyens

1. La loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire prescrit l'enseignement à l'école de notions usuelles de droit. — L'arrêté du 28 juillet 1882, qui a modifié les programmes de l'enseignement secondaire spécial, contient, pour la 4e et la 5e année, des programmes de législation civile et commerciale. Quelques notions d'économie politique sont données dans la 3e année des Écoles normales primaires. (*Note des Éditeurs.*)

2. L'Allemagne, la Belgique, la Hollande, la Suisse, l'Italie, l'Espagne, la Russie même, ont depuis longtemps dans leurs Universités des chaires d'économie politique : on l'enseigne dans la plupart de leurs grandes villes.

à se prononcer sur les questions de capital, de salaire, de crédit, d'impôt? N'ont-ils pas le plus grand intérêt à connaître, par des principes appuyés sur des faits, les rouages qui composent le mécanisme gouvernemental et les relations internationales? Ces principes et ces faits, dit-on, sont d'un ordre trop élevé pour qu'ils puissent être mis à la portée des jeunes gens et surtout des ouvriers, auxquels il importerait particulièrement de les faire connaître. Cette objection ne nous touche pas : il n'est point de science qui ne soit l'objet d'une objection semblable. Les hommes dévoués à l'éducation populaire, tel que M. Frédéric Passy, par exemple, le savant et digne missionnaire de la science économique, pourraient répondre que, partout où ils ont fait entendre les vérités qu'ils ont entrepris de populariser, ils ont rencontré, parmi les ouvriers, des auditeurs attentifs et intelligents, sur lesquels les faits qui les intéressent si directement ont fait une vive impression. Il en est de cet enseignement comme de tous les autres. Il contient une partie scientifique réservée à un petit nombre d'auditeurs ayant reçu une instruction supérieure, et une partie élémentaire, comprenant des observations pratiques, des faits notoires, des calculs irréfragables, qu'il suffit d'exposer pour les faire comprendre de tous. Le savant dont nous venons de parler les a développés plus d'une fois, avec succès, devant des jeunes filles ayant suivi des cours d'enseignement secondaire, et nous sommes heureux de citer comme un modèle de clarté et de simplicité le résumé de toute la science économique composé par lui, à l'usage des élèves-maîtres des Écoles normales[1]. C'est un cadre où sont disséminées les plus importantes vérités de l'ordre moral et de l'ordre politique, mises à la portée de toutes les intelligences.

Nous croyons avec M. Frédéric Passy (et voilà pourquoi

1. Ce résumé fait partie du *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire,* publiés ous la direction de M. Buisson.

nous insistons sur la nécessité de populariser un pareil enseignement) que la solidarité qui unit les uns aux autres non seulement les membres d'une même société, mais les diverses parties du monde civilisé, tend à faire mieux comprendre de jour en jour les intérêts communs de l'humanité. L'extension des échanges internationaux, en mêlant à toute heure les destinées des nations les plus éloignées, devient l'un des plus puissants obstacles aux entraînements, trop fréquents encore, de l'esprit d'aventures. Pour que la sécurité publique ne soit pas troublée, deux conditions sont surtout nécessaires : l'*ordre intérieur* et la *paix extérieure*.

Nous ne pensons pas avoir besoin d'énumérer les services que rendent au pays les autres grands établissements créés pour contribuer à l'avancement des sciences supérieures : l'École française d'Athènes, l'École française archéologique de Rome, le Muséum d'Histoire naturelle, l'École spéciale des Langues orientales vivantes, les établissements astronomiques et archéologiques. Les sommes consacrées par l'État à l'entretien de ces établissements, qui font tant d'honneur à la France, ont été longtemps insuffisantes.

L'on a pu établir sur ce point entre les institutions du même genre dans presque tous les pays et ceux de notre nation une comparaison qui n'était pas à son avantage[1]. Mais, tout en signalant l'exiguïté des ressources mises à la disposition des savants français, on aurait pu faire remarquer que c'est avec de si faibles instruments de travail que les Pasteur, les Henri Sainte-Claire Deville, les Claude Bernard, ont pu enrichir la science des merveilleuses découvertes dues à leur génie. Les Cuvier, les Gay-Lussac, les Thénard, les Magendie, leurs illustres prédécesseurs, avaient plus d'une fois, comme eux, par des efforts

1. Voir le rapport de M. Wurtz, doyen de la Faculté de médecine de Paris, sur les hautes études pratiques des Universités allemandes. (Paris, 1870.)

d'intelligence supérieure, suppléé à l'insuffisance des ressources matérielles.

La science, depuis Scheele et Lavoisier, s'est agrandie et transformée : il faut, pour les travaux de la physique, des locaux spacieux, de vastes laboratoires pourvus d'appareils et d'instruments perfectionnés. Les pouvoirs publics le savent, et sont disposés à doter, comme il convient, les établissements d'où sortent les vives lumières qui rayonnent sur tout le monde civilisé. L'élan est donné : les administrations municipales et départementales et l'initiative privée seconderont les efforts de l'État, pour que la France, sur ce point, comme sur d'autres, reprenne son rang parmi les autres peuples. Elle a besoin, sans doute, de se distinguer par ses progrès scientifiques, par les découvertes qui dérobent chaque jour de nouveaux secrets à la nature et contribuent puissamment à élever le niveau de sa prospérité et de sa richesse matérielles.

Le haut enseignement ne lui rendra pas moins de services, en travaillant à élever le niveau de sa grandeur morale, en la rendant capable d'exercer avec intelligence les droits que confèrent à tous ses citoyens les institutions politiques et sociales qu'elle a su conquérir, et qu'il est de son devoir de conserver. Nous avons déjà indiqué quelques-uns des enseignements qui manquent encore à son éducation politique. Il serait triste de penser que ce qu'elle connaît le moins, c'est elle-même, ce sont les lois qui la régissent, les administrations qui la gouvernent, les conditions qui s'imposent à un peuple électoral, capable de s'acquitter dignement de sa part de souveraineté politique. S'il importe qu'aucun de ses citoyens ne demeure étranger aux notions générales de l'administration et de la politique, pour former une élite dirigeante, pour préparer à leur office naturel de direction les classes instruites, aisées, influentes, il faut une instruction spéciale, que nos établissements d'instruction supérieure ne donnent que d'une manière bien imparfaite.

Le ministre Carnot, secondé par Jean Reynaud, avait songé, en 1848, à combler cette lacune, en fondant une École d'administration[1]. On sait que, après plusieurs essais qui n'avaient pas été sans valeur, elle a succombé sous les attaques d'une réaction inintelligente. L'utile institution que l'État n'avait pu donner à la France a été créée : elle existe depuis dix ans, et l'on ne peut que se réjouir du succès obtenu par les hommes de cœur et de dévouement qui en ont eu l'idée. *L'École libre des Sciences politiques,* due à l'initiative de M. Boutmy, a pris rang parmi les établissements de haute culture intellectuelle dont s'honore la France. On ne saurait trop la recommander aux jeunes gens à qui leur éducation première et les conditions dans lesquelles se trouvent leurs familles permet d'aspirer à la diplomatie, aux consulats, au Conseil d'État, aux administrations centrales et départementales, à l'inspection des finances, à la Cour des comptes. Chacune des grandes divisions de son enseignement doit constituer une préparation à l'une de ces carrières. On reconnaîtra combien un pareil enseignement est digne du but élevé que se sont proposé ses organisateurs ; on considérera le caractère que présentent quelques-uns des sujets traités dans ces cours, les principaux ayant pour objet : l'organisation des pouvoirs publics, l'histoire diplomatique de l'Europe de 1789 à 1830, l'histoire des doctrines économiques, leur application pratique et leur état actuel, l'histoire constitutionnelle de la France, de l'Angleterre et des États-Unis, depuis un siècle, l'histoire parlementaire et législative de la France, etc. Un tel enseignement, confié aux soins des maîtres de la science, ne peut que former des sujets distingués, et en état d'aborder avec succès les examens

1. Voir dans le *Recueil des Lois et Règlements relatifs à l'Enseignement supérieur*, publié par M. de Beauchamp, tome II, p. 1 et suiv., les documents qui concernent cette tentative de création d'une École d'administration. (*Note des Éditeurs.*)

donnant entrée aux importantes fonctions auxquelles ils se destinent.



CHAPITRE VIII.

Conclusion.

Nous venons de présenter un rapide tableau des divers degrés de l'enseignement, depuis celui de la première enfance, jusqu'aux établissements où l'élite de la population reçoit une instruction supérieure spéciale : il nous reste à résumer ce travail, que nous devions restreindre à certaines limites déjà assez vastes, puisque notre but était de considérer l'éducation dans ses rapports avec le développement de l'individu, le bien-être social, et le perfectionnement général de l'esprit humain.

Dans l'introduction historique de cet ouvrage, on a pu suivre, de Montaigne à Rousseau, et de Rousseau aux penseurs de notre temps, les progrès accomplis dans l'art d'instruire et de diriger la jeunesse. Il est facile de rattacher la science de l'éducation à un petit nombre de principes, sur lesquels on est aujourd'hui d'accord, en éliminant certaines idées exagérées ou fausses, dont les génies même les plus éminents ne sont pas exempts.

On conviendra d'abord que, pour établir dans un pays un système d'instruction publique, il est nécessaire de le mettre d'accord avec ses institutions sociales et politiques et avec l'esprit du temps. L'éducation ne peut être en France aujourd'hui ce qu'elle fut autrefois. Longtemps subordonnée à l'Église seule, elle tend de plus en plus à s'affranchir de cette tutelle exclusive, et à rentrer sous l'autorité des représentants de la société civile.

L'éducation qui pouvait convenir à la France monar-

chique a dû subir des modifications profondes, pour s'inspirer des nouveaux besoins de la France républicaine. C'est à cette condition qu'il est possible de constituer une éducation vraiment nationale[1], favorisant le développement de toutes les forces actives, en vue d'assurer le bonheur individuel et la prospérité commune.

Comme c'est par l'enfance qu'il faut nécessairement commencer, on s'est appliqué, mieux qu'on ne l'a jamais fait précédemment, à connaître à fond la *psychologie de l'enfance*. « Le corps et l'esprit, dit Herbert Spencer, doivent être l'objet de la même sollicitude, et l'être humain doit être développé tout entier. » Il faut, ajoute-t-il un peu crûment, *que la bête soit solide.*

Madame d'Agout a exprimé la même pensée d'une manière plus élevée et avec plus de grâce : « L'homme, a-t-elle dit, s'occupe avec intelligence et amour du perfectionnement des espèces inférieures ; mais il semble qu'une sorte de spiritualisme aveugle et outré lui défende de songer à l'amélioration de sa propre espèce. Et pourtant, plus il traite son âme en souveraine, plus il doit vouloir qu'elle habite un lieu splendide. Le corps humain est bien loin de répondre à l'idée qu'on se fait d'une résidence royale. »

Quand on considère combien la science de la vie est généralement ignorée, combien peu de personnes sont initiées à la physiologie et à l'hygiène, combien, par conséquent, sont rares, chez les hommes et chez les femmes, une constitution robuste, une santé florissante, on ne trouvera pas exagérés les reproches que, avec l'auteur anglais, nous avons adressés aux parents et aux maîtres qui négligent cette importante partie de l'éducation : à ceux, en particulier qui, avant que le corps et surtout le cerveau de l'enfant soient formés, se hâtent de le livrer au pénible

1. « L'éducation nationale, a dit Rousseau, n'appartient qu'aux États libres. » (*Considérations sur le Gouvernement de Pologne.*)

labeur de la lecture et de l'écriture, et de surcharger son intelligence et sa mémoire, au grand détriment de sa santé. On devra se conformer aux indications de la nature, et se borner d'abord à donner à ses sens un libre développement.

Ne nous pressons pas, dirons-nous encore, de donner l'instruction; laissons s'affermir les organes; laissons la nature accomplir seule son œuvre. Dans le premier âge, le progrès se marque d'un jour à l'autre, puis d'une semaine à l'autre, puis de mois en mois, puis d'année en année. L'âge où l'enfant n'a pas encore de maître, à proprement dire, est peut-être celui où il apprend le plus et le plus vite. Que l'on compare le nombre d'idées acquises entre la naissance et l'âge de cinq ou six ans avec celles que l'enfant acquiert dans les années suivantes : l'on sera étonné de cette précocité profonde[1]. Les physiologistes ont observé que le cerveau s'accroît très rapidement jusqu'à l'âge de sept ans, beaucoup moins vite de sept à quatorze ans, moins vite encore jusqu'à vingt ans.

Nous laisserons aux Lycées, aux Collèges, aux Facultés, les cours réguliers, méthodiques, savants. Nos petits écoliers n'ont ni la préparation d'esprit nécessaire pour se livrer à ces hautes études, ni le temps considérable qu'elles réclament. Ils ont besoin de ne rester étrangers à aucune de ces grandes conquêtes de la science qui assurent à notre dix-neuvième siècle une si belle place dans l'histoire de la civilisation.

Aux anciennes méthodes, consistant à faire apprendre par cœur aux enfants des règles abstraites, on substituera ces *leçons de choses*, qui, s'étendant à toutes les manifestations de la vie et à tous les phénomènes de la nature, enrichissent peu à peu leur esprit d'une foule de connais-

1 EGGER, *Observations et Réflexions sur le développement de l'intelligence et du langage chez les enfants.* (Paris, 1879, *p.* 5.)

sances réelles. En les habituant à observer, à discerner, à juger par eux-mêmes, on rendra facile et attrayante cette instruction première, autrefois aussi fatigante que stérile. On mettra enfin à profit les excellentes indications de Frœbel et des autres législateurs de l'éducation du premier âge, en se conformant, selon leur conseil, à l'ordre dans lequel se développent les facultés de l'enfant. C'est aux mêmes principes que la pédagogie demande les moyens de diriger son éducation morale.

Dans la pensée que « tout est bien sortant des mains de la nature », Rousseau, plein d'indulgence et de tendresse pour l'enfant, voudrait qu'on laissât à son activité une libre carrière, qu'on le livrât à lui-même, et que l'on restreignît autant que possible l'action des parents et des maîtres. Il croit « qu'en empêchant les vices de naître, on aura assez fait pour la vertu » ; qu'il faut enfin s'abstenir des leçons, des conseils, des remontrances, surtout des punitions. Il n'y a, selon lui, de punition moralisatrice que celle qui résulte de la violation d'une loi de la nature : ce n'est pas le père ou le maître qui corrige, c'est la nature elle-même. Par l'expérience des conséquences naturelles de ses actes, l'enfant apprendra de lui-même ce qu'il doit faire et ce qu'il doit éviter. Il faut, en un mot, qu'il dépende des choses, et non des hommes.

Nous avons contesté l'efficacité d'une éducation entièrement livrée à cette discipline des conséquences, et nous avons établi que, pour faire naître le sentiment moral dans le cœur de l'enfant, et lui apprendre ce qui est juste et bon, il ne faut négliger aucun des moyens que peut suggérer le désir de travailler à son perfectionnement.

Une des grandes erreurs de Rousseau est de se représenter l'enfant venant au monde avec le germe de toutes les vertus, que la nature prendrait soin de développer, s'il ne subissait l'influence corruptrice de la société.

Nous ne dirons pas, avec Herbert Spencer, que « tout homme traversant successivement les phases de caractère

qu'a traversées la race barbare dont il est descendu, l'enfant ne peut apporter en naissant qu'un bien faible degré d'excellence morale, que ses traits, le nez plat, les narines relevées, les lèvres grosses, les yeux écartés, l'absence de sinus frontal, étant ceux du sauvage, il en a généralement les mêmes instincts, les mêmes inclinations pour le vol, la cruauté et le mensonge. » Ce sont là des exagérations qui étonnent de la part d'un philosophe aussi judicieux.

L'expérience nous apprend que l'enfant ne naît ni essentiellement bon, ni essentiellement vicieux, mais qu'il n'est aucune des inclinations de l'enfant qui ne puisse être, selon l'éducation qu'il aura reçue, la source d'une vertu ou le principe d'un vice.

Cette diversité d'opinions ne fait que mettre en évidence les difficultés que présente l'éducation morale de l'enfance, et la nécessité d'étudier avec soin la nature de ses facultés et de ses dispositions naturelles. La première éducation, donnée à la maison par la mère, et à l'école par l'instituteur, ne peut être profitable que si elle a pour point de départ cette étude préalable. S'il est vrai que « l'homme tout entier est caché dans l'enfant », la connaissance de ce qu'il est et de ce qu'il doit être peut seule révéler les moyens de discipliner son intelligence par l'instruction et son caractère par l'éducation.

Cette double discipline, d'une application assez difficile dans la famille, rencontre dans les établissements publics plus d'un obstacle, dont doit triompher l'instituteur. Ce n'est pas trop pour lui de s'être initié dans l'École normale à tous les procédés de l'art pédagogique, et de les avoir longtemps pratiqués lui-même ; ce n'est pas assez de toute son expérience, de toute la conscience avec laquelle il remplit les devoirs de sa noble profession ; il faut qu'il y ait été porté par une vocation réelle, et qu'il soit animé d'une véritable, d'une paternelle tendresse pour l'enfance.

L'État, qui s'est chargé de fournir aux directeurs des

Écoles primaires, comme aux maîtres et aux chefs des Écoles supérieures, tous les moyens de s'instruire, doit aussi pourvoir, et pourvoit aujourd'hui plus largement que jamais, à ce que rien ne manque aux élèves reçus dans ses établissements, soit au point de vue de leur culture intellectuelle et morale, soit en ce qui concerne les soins que réclame leur développement physique. Le chiffre de 106 152 451 francs qui figurait au budget de l'année 1882, pour les services de l'Instruction publique, ce chiffre, magnifique quand on le compare seulement à ceux des budgets antérieurs à l'année 1870, par exemple, s'augmentera certainement encore[1] : car il faut que l'enseignement public soit gratuit, autant que possible, à tous les degrés qu'il embrasse.

Si tous les enfants de la France ne peuvent parcourir dans sa totalité le cercle de l'enseignement public, ils ne pourront en faire le reproche ni à la société, ni à l'État, qui la représente. Ce qu'ils ont le droit de réclamer, c'est une éducation qui, à quelque degré qu'ils s'arrêtent, soit telle qu'ils puissent en profiter et s'assurer par leur travail une honorable existence.

C'est ainsi que nous avons été amené à chercher s'il ne serait pas possible de considérer chacune des périodes de l'enseignement comme un tout, comme un ensemble embrassant dans une proportion relative à l'âge et à la capacité ce que les périodes suivantes contiendront, avec des développements de plus en plus complets. Le plus grand nombre ne pouvant continuer ses études au delà de l'enseignement élémentaire, nous avons demandé qu'on en étendît les programmes, certain que l'emploi intelligent des méthodes mises en usage par la pédagogie moderne aurait pour résultat de rendre l'enseignement plus rapide et plus facile. L'instruction doit surtout servir au

1. Le total des crédits votés pour les services spéciaux de l'Instruction publique, au budget de 1885, s'élève à 133 117 671 francs. (*Note des Éditeurs.*)

développement de l'intelligence. L'homme du peuple qui sait lire, écrire et compter, n'est qu'à moitié émancipé. Il faut que dans l'École primaire un enseignement méthodique ouvre à son esprit une large perspective sur les choses de la vie, sur les lois générales du monde physique, sur l'histoire de l'humanité, et surtout sur celle de son pays, sur ses institutions, sur les luttes qu'il lui a fallu soutenir pour conquérir sa liberté. Les connaissances dont ses jeunes années auront reçu le germe, ne se perdront jamais ; et même, dans la position la plus humble, feront de lui un citoyen utile à lui-même, à sa famille, à sa patrie.

L'importance sociale de l'homme s'agrandit en proportion de tout ce qui élève son intelligence au-dessus de l'instruction élémentaire. Le caractère qu'ont donné à la société les progrès de l'industrie, s'enrichissant chaque jour de découvertes nouvelles, exige donc que l'éducation publique lui procure le plus grand nombre possible de sujets capables d'étendre le domaine du travail national et d'accroître aussi la richesse du pays.

Aussi l'organisation de l'enseignement primaire supérieur était une nécessité. L'élève appelé à en profiter n'entrera pas dans un monde inconnu ; il n'aura qu'à continuer les études qu'il a commencées à l'École primaire. Les matières seront les mêmes, sauf quelques additions ; mais elles lui seront présentées sous une forme plus élevée, plus scientifique, dégagée de ces premières notions qu'il possède déjà, et le résultat de ces études de plus en plus approfondies sera la possibilité de mettre au service de son pays une plus forte provision de savoir, et de se créer, pour lui-même, une position sociale plus importante.

L'éducation progressive dont nous traçons le plan, applicable à toute la série des études, est le moyen le plus sûr d'éviter, dans l'enseignement public, les interruptions ou les lacunes, d'assurer à tous les enfants, à quelque rang social qu'ils appartiennent, la part d'instruction qui

leur est due, et d'effacer, en éducation, toute trace de classe privilégiée. On ne perdra pas de vue que, dans chacune de ces séries, ce qui caractérise l'enseignement gradué qu'on y donne, c'est que, embrassant les sciences et les humanités, il peut conduire à toutes les carrières, mais ne prépare spécialement à aucune : c'est à côté et en dehors que doivent s'organiser les Écoles professionnelles proprement dites.

Le même principe doit, selon nous, présider à l'organisation de l'enseignement secondaire spécial, et à celle de l'enseignement secondaire classique, le second devant être la suite et le prolongement du premier. Ce passage de l'enseignement moyen à l'enseignement classique, ce pont à jeter entre l'École primaire supérieure et le Lycée ou Collège est, depuis longtemps, l'objet des préoccupations de la pédagogie. Nous avons résumé l'histoire des tentatives faites en France et dans d'autres pays pour résoudre ce problème. Nous en trouvons la solution dans le système d'éducation pratiqué aux États-Unis, solution d'ailleurs conforme aux principes posés dans les célèbres rapports de Talleyrand et de Condorcet. La Révolution, ayant fait table rase de toutes les institutions, avait songé surtout à fonder celle qu'elle considérait avec raison, comme la plus importante de toutes. Elle avait créé en bloc et de toutes pièces, pour ainsi dire, un vaste système d'enseignement public, fondé sur le grand principe de l'égalité. De tous les privilèges qu'elle avait abolis, le plus odieux pour elle devait être celui qui partageait la société en classes, dont les unes possédaient des avantages que ne partageaient pas les autres. Du moment où il était reconnu qu'il n'existait en France qu'un seul peuple, le champ de l'éducation publique devait s'ouvrir, sans distinction, à tous les citoyens. Pour atteindre ce but, il fallait qu'il n'y eût dans l'enseignement des écoles publiques que des différences de degré, et non de nature. Ce système, abandonné avant qu'il ait pu être mis à exécution, est vraiment celui qui convient au régime

démocratique, et l'on devait nécessairement y revenir, du moment où, après un intervalle fécond en vicissitudes, les esprits les plus éminents s'accordaient pour reprendre les grandes traditions de notre première République.

Il fallait à une société qui doit toute sa puissance au développement industriel et aux progrès accomplis dans toutes les sciences, une éducation publique différente de celle dont s'accommodait l'ancien régime. Une éducation favorable au développement de l'esprit littéraire, qui faisait la gloire d'un petit nombre, devait faire place à un système d'enseignement devenu indispensable à une société dont l'existence se fonde sur le travail de tous ses membres. La bourgeoisie française, héritière de l'influence politique de l'aristocratie nobiliaire, conserva d'abord quelques-unes de ses traditions. Elle envoya ses enfants aux Lycées pour y faire leurs études latines, dont elle semblait vouloir se réserver le privilège, laissant aux enfants du peuple l'École primaire. Ce ne fut qu'un peu plus tard qu'elle fonda, sous divers noms, des Écoles professionnelles pour les artisans, les petits fonctionnaires et les petits industriels. Toutefois les Écoles primaires supérieures, les Collèges français, les établissements dits d'enseignement secondaire spécial, dont la création fut tentée, n'eurent pas tout le succès qu'on en pouvait attendre : la petite bourgeoisie des villes, les riches propriétaires des campagnes, les artisans aisés, préféraient le Lycée ou Collège, où leurs fils venaient apprendre le latin et le grec, et obtenir, tout aussi bien que les autres, le diplôme de bachelier.

Cet enseignement moyen, qui, pour la plupart des membres de la société, répond mieux que l'enseignement classique, tel que celui-ci est organisé, à tous les besoins et à toutes les nécessités de la civilisation moderne, puisque les études scientifiques y sont au moins sur le même niveau que les études littéraires, il faut, avons-nous dit, le remettre en honneur; il faut, pour en assurer l'importance légitime et lui concilier la faveur des familles,

le rattacher au système général des études, au lieu de l'isoler, et de lui laisser une place indécise à côté de l'enseignement classique.

Nous avons établi que cet enseignement *spécial* n'est ni spécial ni professionnel; que, comme l'enseignement primaire supérieur, dont il est la suite, il embrasse un ensemble complet d'études scientifiques et d'études littéraires; qu'il prépare très directement à l'enseignement des Lycées, qui ne peut faire mieux que de le continuer, en lui donnant plus d'étendue et de profondeur. L'enseignement secondaire, étant désormais partagé en deux degrés, comme l'a été l'enseignement primaire, que l'on donne dans la dernière année du premier quelques notions de latin, qu'on en retarde d'une année l'enseignement dans les Lycées, et tous deux se rejoindront, à un moment donné, et se fondront sans peine l'un dans l'autre, pour suivre jusqu'à la fin la même route. Chacun des degrés de l'enseignement public, dans le système dont nous avons cherché à tracer le plan, devant être une évolution de celui qui le précède, et une préparation pour celui qui le suit, il ne nous a pas été difficile de démontrer que, moyennant une organisation rationnelle, l'enseignement classique se rattachera, par un lien naturel, à toutes les variétés de l'enseignement supérieur.

Il n'existe plus un genre de connaissances, une direction de l'esprit, une méthode d'investigation dont les jeunes gens, ayant traversé leurs études, n'aient reçu le germe : qu'ils aient réussi ou non dans l'épreuve aléatoire que l'on nomme l'*examen du baccalauréat*, peu importe, pourvu que la direction donnée à leur entendement et à leur raison ait fait d'eux des hommes qui soient propres à tout, et pour lesquels toutes les carrières, si hautes qu'elles soient, puissent être abordées avec succès.

Le point de vue social auquel nous nous sommes placé pour étudier quel système d'éducation répondrait le mieux au programme proposé par M. Isaac Péreire, nous a con-

duit à rechercher d'abord le moyen d'établir un lien commun entre la partie de la société qui aura toujours besoin d'être dirigée et celle où se recruteront les hommes qui mériteront de prendre place parmi ses gouvernants. Ce lien étant l'éducation, et cette éducation ne pouvant être la même pour tous, il paraissait bien difficile, à moins de se perdre dans le domaine de l'utopie, de trouver la solution de ce grand problème. Nous ne prétendons point l'avoir trouvée ; mais nous croyons nous en être approché, en concevant la possibilité de donner à tous les membres de la société une éducation qui est la même, et qui, cependant, est différente.

Nous avons adopté l'opinion qui veut que chacun de ses degrés comprenne un ensemble qui condense, dans un cadre plus ou moins large, le résumé de tout ce que la science renferme de plus important et de plus utile, étant donné l'état actuel de la civilisation. C'est donc un enseignement encyclopédique, à la fois scientifique, littéraire et moral, que doit contenir le programme de l'École primaire aussi bien que celui de l'enseignement supérieur. Mais si la matière est la même, la proportion devra changer dans chacun des degrés qu'auront à parcourir, en s'élevant de plus en plus, les grandes divisions de l'instruction publique, réduites désormais à trois : l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, le cycle se complétant par toutes les Écoles spéciales et professionnelles.

Ce n'est pas Auguste Comte, c'est Rabelais, qui, le premier, a conçu l'idée d'un large développement des connaissances humaines, et qui a fait d'un savoir encyclopédique le but de l'éducation ; mais c'est la Révolution française qui l'a mise en lumière, en proclamant la nécessité de fonder l'unité nationale sur l'unité de l'éducation.

Est-il permis de compter sur les réformes dont nous demandons l'introduction dans l'éducation publique, pour l'accroissement du bien-être moral de la société et de la

famille, aussi bien que pour celui de leur bien-être physique? Il serait triste de penser que la peine que se donnent, dans toutes les parties du monde, les amis de l'humanité, pour appeler le plus grand nombre d'individus à la jouissance des bienfaits de la science, n'exerce aucune influence sur leur moralisation. Des esprits moroses, témoins des imperfections sociales, et s'autorisant de faits, malheureusement trop nombreux, qui attestent, dans quelques individus, les inclinations les plus perverses, devenues souvent cause de crimes monstrueux, renouvelleraient volontiers le paradoxe de J. J. Rousseau sur l'impuissance de l'étude des lettres et des sciences pour l'amélioration de l'homme et de la société. Mais nous ne manquons pas de témoignages à opposer à ces assertions erronées. Les enquêtes faites chez toutes les nations modernes témoignent, par des chiffres officiels, que la prospérité et la moralité des peuples s'élèvent en raison directe de l'instruction.

Quand on compare, par exemple, l'état de la famille ouvrière, au temps présent, avec ce qu'elle était sous l'ancien régime, on ne peut s'empêcher de conclure que le nombre des familles offrant des conditions de moralité et de bien-être s'est considérablement accru. Bien des causes, sans doute, ont contribué à modifier la condition des classes ouvrières; mais on ne saurait méconnaître que les soins donnés, dans tous les pays, à l'éducation populaire, y soient pour la meilleure part. L'influence de l'école sera d'autant plus salutaire que cette éducation s'écarte des traditions qui n'accordaient au peuple qu'un degré d'instruction restreint à l'enseignement de la lecture et de l'écriture, et qu'il ne peut plus être question de le priver de toutes les connaissances et de toutes les directions morales dont tout homme a besoin pour se rendre utile à lui-même et à la société.

Le progrès social ne résulte pas seulement de la diffusion des lumières et de l'étendue de l'instruction. Il faut

que cette instruction soit suffisamment complète, et qu'à chacun de ses degrés, les plus humbles comme les plus élevés, corresponde la possibilité de trouver l'emploi des connaissances acquises. On a coutume de dire qu'une école bien ordonnée est celle dans laquelle se trouve une place pour chaque chose, et chaque chose à sa place. Nous dirions volontiers que la société, dont l'école est l'image, ne peut être bien ordonnée que si l'on y trouve une place pour chacun, et chacun à sa place.

FIN.

Paris. — Imprimerie Delalain frères, 1 et 3, rue de la Sorbonne.



